

SPEEL-SPEEL VAN LEESBOT TOT LEESVERSOT

**'n Onderzoek na die aanwending van voorlees
in kombinasie met drama as 'n pedagogiese hulpmiddel
tot die ontwikkeling van leesliefde by leerders**

MARLENE ZWIEGERS

Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad
Magister in Drama- en Teaterstudie
aan die Universiteit van Stellenbosch

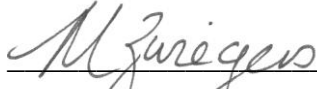


STUDIELEIER: PROF. TEMPLE HAUPTFLEISCH

Maart 2011

VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die outeursregeienaar daarvan is (behalwe tot die mate uitdruklik anders aangedui) en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.



M ZWIEGERS

OPSOMMING

Navorsing het bewys dat leerders leesweerstandig geword het. Leerders uit veral ongunstige ekonomiese omstandighede word boonop nie met boeke omring wat 'n gesonde leeskultuur kan aanwakker nie. Hierdie swak leeskultuur, tesame met lae geletterdheidsvlakke, veroorsaak dat kinders probleme ervaar met lees om te leer. In hierdie kleinskaalse empiriese studie met 'n steekproef van 'n eksperimentele groep van agtien graad 3-leerders uit 'n lae sosio-ekonomiese gemeenskap in die Noord-Kaap, het die navorser drama as 'n pedagogiese hulpmiddel gebruik om vas te stel of dit kon bydra om die leerders te motiveer om leeslief te raak. Dramatisering met behulp van verskeie tegnieke en metodes is benut om die kinders te motiveer om lees te geniet en self te lees. Die resultate van hierdie empiriese studie oor 'n tydperk van drie jaar (van graad 3 tot graad 5) het getoon dat daar 'n verbetering in die meeste leerders se leesvlakke was, biblioteeklidmaatskap het toegeneem, selflees is by die meeste bewerkstellig en die selfbeeld van die kinders is in sommige gevalle verbeter. Hierdie resultate is vergelyk met 'n kontrolegroep in dieselfde skool, wie se leesvlakke wel ook oor die tydperk verbeter het, maar nie in dieselfde mate as die eksperimentele groep nie. Dit was duidelik dat die spesifieke metodes met betrekking tot voorlesing en gedramatiseerde spel van stories vir die eksperimentele groep 'n verskil gemaak het. Alhoewel hierdie slegs 'n loodsstudie was, is daar sterk aanduiding dat die resultate vir verdere navorsing gebruik kan word.

ABSTRACT

Research has shown that children are not reading books for their enjoyment anymore. Also, children living in unfavourable socio-economic circumstances are raised without any book culture. The absence of a love for reading and low levels of literacy cause children to have problems to read in order to learn. In this small-scale empirical research project with an experimental group of eighteen Grade 3 learners from a poor socio-economic community and school in the Northern Cape, the researcher sought to determine whether drama could be used as a pedagogic aid to increase the learners' joy in reading. Thus different drama methodologies were utilised over a period of three years (from Grade 3 to Grade 5), primarily to inspire learners to enjoy books and reading. The research results have shown that in the experimental group reading levels gradually improved, library membership increased, most members of the group began to read on their own and a change to a positive self-image was reported. The control group in the same school also showed an improvement in their reading levels, but not to the same extent as was noted in the experimental group. It was apparent that the dramatisation of stories as a methodology had had a significant positive impact on the lives of the experimental group. Although this was a pilot study, there is a strong indication that the results can be utilised for further research.

**Ek dra graag hierdie tesis op aan my kinders,
Ferdinand en Magdaleen,
en aan die kinders van die Amandelboom Leesprojek –
Julle is sterre!**

BEDANKINGS

Hierdie tesis het ek nie alleen voltooi nie en derhalwe wil ek graag die volgende bedankings doen:

- Aan my Hemelse Vader, wat my die moed en krag gegee het om hierdie taak te voltooi
- My ma, Dalene, wat vir my gelees het toe ek klein was
- My kinders, Ferdi en Magdaleen van Heerden, vir die kosmaak, begrip, verdraagsaamheid en ondersteuning
- Die kinders en ouers in die projek, asook die betrokke onderwysers en die skoolhoof, mnr. Hennie Bam, van die Laerskool Dutoitspan
- My studieleier, prof. Temple Hauptfleisch, vir sy positiewe aanmoediging en waardevolle insette
- Beverley Theron van Beaconsfield Biblioteek vir hulp met boeke en die byhou van statistiek omtrent die kinders se leesgeskiedenis
- Emmerentia Steyn, vir die puik taalkundige en formaatversorging
- My vriende en familie vir hulle hulp en onderskraging. Ek is bly dat ek nog vriende en familie oorhet, nadat ek vir 'n lang tyd by niemand kon kuier nie!

INHOUD

HOOFSTUK 1: INLEIDING

1.1	DIE AANLOOP: 'N PERSOONLIKE NARRATIEF	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	1
1.2.1	Die leesvlak in skole is oor die algemeen laag	2
1.2.2	Die leesvaardighede van studente op tersiêre vlak voldoen nie aan akademiese vereistes nie.....	2
1.2.3	Verdere aanwysers van die probleem onder volwassenes	3
1.2.4	Die probleem van leesweerstand	4
1.3	DRAMA AS MOONTLIKE OPLOSSING.....	4
1.3.1	Drama as pedagogiese hulpmiddel	4
1.3.2	Drama en lees.....	6
1.4	DIE DOELSTELLING MET DIE STUDIE	7
1.4.1	Literatuurstudie	8
1.4.2	Eksperimentele projek.....	8
1.4.3	Evaluering en gevolgtrekkings.....	9
1.5	DIE METODE VAN ONDERSOEK.....	9
1.6	DIE STEEKPROEF	10
1.7	EVALUERING	12
1.8	ETIESE KWESSIES.....	13
1.9	MOONTLIKE BEPERKINGS VAN DIE STUDIE	13

HOOFSTUK 2: GELETTERDHEID EN DRAMA

2.1	VORME VAN GELETTERDHEID	14
2.1.1	Basiese geletterdheid.....	14
2.1.2	Funksionele geletterdheid	14
2.2	ENKELE FAKTORE WAT DIE ONTWIKKELING VAN GELETTERDHEID STREM	15
2.2.1	Sillabusvereistes	16
2.2.2	Ontoepaslike leesmetodes en leesreekse	17
2.3	DIE PSIGIESE IMPAK VAN LEESPROBLEME EN ONGELETTERDHEID	18
2.4	DIFFERENSIËRING, ERKENNING EN DIE AANSLAG OP LEESPROBLEME EN ONGELETTERDHEID	19
2.5	DRAMA EN DRAMATISERING AS PEDAGOGIESE HULPMIDDEL	20
2.5.1	Psigodrama en sosiodrama: die bydrae van Moreno.....	20
2.5.1.1	Rolspel en drama	21
2.5.1.2	Moreno en leesopleiding	24

2.5.2	Ingrypingsteater: die bydrae van Freire en Boal	26
2.5.2.1	Paulo Freire.....	26
	(a) Freire en geletterdheid	26
	(b) Freire se gebruik van konteks en ontleding	27
2.5.2.2	Augusto Boal.....	28
2.5.3	Opvoedkundige gebruike van drama: die bydrae van Heathcote en Way.....	32
2.5.3.1	Dorothy Heathcote	32
	(a) Die vier Heathcote-modelle	33
	(b) Werkswyse	34
	(c) Heathcote, drama en gestremde kinders.....	36
	(d) Heathcote se impak op lees	37
2.5.3.2	Brian Way	38
2.6	DRAMA EN LEESONDERRIG	42
2.6.1	Drama bevorder leesbegrip	43
2.6.2	Drama bevorder geheuevaslegging.....	43
2.6.3	Drama bevorder genot in lees	44
2.6.4	Drama motiveer om te lees	44
2.6.5	Drama leer die leerder om te luister	45
2.6.6	Drama versterk leesvermoë	45
2.7.6	Die voordele van rolspel in drama en lees.....	46
2.6.8	Drama is inklusief.....	47
2.7	ENKELE METODOLOGIESE BENADERINGS TOT DRAMA VIR LEESBEVORDERING.....	48
2.7.1	Onderwyser-in-rol.....	49
2.7.2	Vriesfoto's, stilbeelde en tablo's	49
2.7.3	Kundige.....	49
2.7.4	Gedagte-naspoor	49
2.7.5	Onderwyser as storieverteller.....	50
2.7.6	Warm sitplek	50
2.7.7	Besluit-straat	50
2.7.8	Ritueel.....	51
2.7.9	Telefoniese gesprekke	51
2.7.10	Foto-teen-die-muur	51
2.7.11	Forum-teater	52
2.7.12	Mimiek en beweging	52
2.7.13	Koorwerk.....	52

2.7.14	Pratende rekwisiete.....	53
2.7.15	Aktiewe storievertelling.....	53
2.7.16	Groepspel	53
2.7.17	Gemeenskapstem	53
2.7.18	Dramaspeletjies	53
2.7.19	Visualisering.....	55
2.7.20	Rondtomtalie-opvoering	55
2.7.21	Teatermasjien	55
2.7.22	Afluister	56
2.7.23	Werk-in-die-rol	56
2.7.24	Ooggetuie	56
2.8	SLOT	56

HOOFSTUK 3: DIE PRAKTIESE EKSPERIMENT

3.1	INLEIDING	57
3.2	DIE DOEL VAN DIE PRAKTIESE EKSPERIMENT	58
3.3	DIE METODE VAN ONDERSOEK.....	59
3.3.1	Die steekproef.....	62
3.3.2	Die konteks van die werksessies.....	64
3.3.2.1	Benutting van die stilleesperiode	64
3.3.2.2	Dissipline.....	66
3.3.3	Werkprosedure in werksessies.....	67
3.3.3.1	Aanvang van klas.....	67
3.3.3.2	Keuse van die storie.....	67
3.3.3.3	Samespel	67
3.3.3.4	Kies karakters of groepe om die storie uit te beeld	68
3.3.3.5	Speel die storie uit.....	68
3.3.3.6	Help met die vertelling.....	70
3.3.3.7	Gesels daaroor.....	70
3.3.3.8	Afsluiting	70
3.3.4	Impak op biblioteekgebruik.....	70
3.3.5	Evaluering en kontekstualisering.....	72
3.3.5.1	Puntestate en monitering van algemene vordering.....	73
3.3.5.2	Vraelyste	73
3.3.5.3	Semigestruktureerde onderhoude	74
3.4	DIE VERLOOP VAN DIE EKSPERIMENT	75

3.5	BEVINDINGS	76
3.5.1	Was daar 'n verbetering in die eksperimentele groep se leesvlak?	76
3.5.2	Hoe vergelyk die eksperimentele groep met die kontrolegroep?	80
3.5.3	Die impak van die projek op selflees	81
3.5.4	Dramatiese lees en die projek	84
3.5.5	Invloed van die projek op die leerders se selfbeeld	85
3.5.6	Enkele toevallige uitkomst	85
3.6	SAMEVATTING	86
 HOOFSTUK 4: EVALUERING VAN DIE STUDIE		
4.1	INLEIDING	88
4.2	FAKTORE WAT DIE PROJEK EN DIE NAVORSING BEÏNVLOED HET	89
4.2.1	Die samewerking van die skool	89
4.2.2	Dissipline en samewerking	91
4.3	FAKTORE WAT DIE LEERDERS BEÏNVLOED HET	91
4.3.1	Selfbeeld en skoolprestasie	91
4.3.2	Leesliefde keer leerblokkasies	94
4.3.3	Impak van armoede en omstandighede in die gemeenskap	96
4.4	FAKTORE WAT GELETTERDHEID BEÏNVLOED HET	97
4.4.1	Die optimale tyd vir leesverbetering	97
4.4.2	Die affektiewe komponent in die keuse van leesstof	98
4.5	FAKTORE WAT BIBLIOTEEKLIDMAATSKAP BEÏNVLOED HET	100
4.5.1	Ouerondersteuning	101
4.5.2	Persoonlike kontak met besoek by kind se huis	102
4.5.3	Die samewerking van die biblioteek	103
4.6	DRAMA IS DUPLISEERBAAR	103
4.7	DIE IMPLIKASIES VAN DIE STUDIE VIR DIE FORMELE ONDERWYSSTELSEL	104
4.7.1	Enkele aspekte van die formele onderwysstelsel	104
4.7.2	'n Roterende span kundiges	107
4.7.3	Bemagtiging van die gemeenskap	108
4.7.4	Toegang tot biblioteekgeriewe en -dienste	110
	4.7.4.1 Openbare biblioteke vir informele en weermagkampbehuisings	110
	4.7.4.2 Skoolbiblioteke of mediasentra	111
4.7.5	Befondsing deur die regering en privaat instansies	112
4.7.6	Ten slotte	113

BIBLIOGRAFIE	114
BYLAES	
Bylae 1	Toespraak deur minister Naledi Pandor 120
Bylae 2	Omsendskrywe van nasionale leesstrategie..... 121
Bylae 3	Toestemmingsbrief..... 123
Bylae 4	Inligtingsvorm..... 124
Bylae 5	Vraelys vir leerders met aanvang van die projek 126
Bylae 6	Opsomming van antwoorde van leerders se vraelys 129
Bylae 7	Finale vraelys vir leerder met afsluiting van projek in 2010..... 132
Bylae 8	Opsomming van antwoorde van finale vraelys vir leerders..... 134
Bylae 9	Semigestruktureerde onderhoude met ouers 140
Bylae 10a	Opsomming van onderwyser se verslag Desember 2008..... 141
Bylae 10b	Finale verslag met antwoorde van onderwyseres in 2010 143
Bylae 11	Opsomming van onderwyser se finale verslag in Sept. 2010..... 148
Bylae 12	Eksperimentele groep se leesstatistiek Desember 2007 149
Bylae 13	Eksperimentele groep se leesstatistiek in Junie 2008 150
Bylae 14	Eksperimentele groep se leesstatistiek in Desember 2008..... 151
Bylae 15	Eksperimentele groep se leesstatistiek in Desember 2009..... 152
Bylae 16	Eksperimentele groep se leesstatistiek in Junie 2010 153
Bylae 17	Kontrolegroep se leesstatistiek Desember 2009..... 154
Bylae 18	Kontrolegroep se leesstatistiek Junie 2010 155
Bylae 19	Biblioteekstatistiek van 2007 tot 2010 156
Bylae 20	Verslae van leerders 157
Bylae 21	DVD (a) Foto's van die projek (b) Video van die projek
Bylae 22	Koerantartikels

Bylaes 21-22

Die volgende bykomende materiaal is om tegniese redes nie hierby aangeheg nie, maar afskrifte daarvan kan direk van die navorser gekry word by Gruispadteater (Dalhamweg 34, Kimberley, 8301)

HOOFSTUK 1

INLEIDING

... drama simply creates a great opportunity to make children read, and if they start to enjoy reading through drama, they may read more outside school. It provides students with background knowledge and general reading skills and, most importantly, with more positive attitudes toward learning and motivation for reading.

(Smith & Herring, King, McMaster in Güngör 2008:5)

1.1 DIE AANLOOP: 'N PERSOONLIKE NARRATIEF

Dit is 'n koue winteroggend. Op pad na 'n voorlesing in 'n arm woonbuurt net buite Kimberley, wonder ek of die voorlesing wat ek gaan doen, enigsins 'n verskil aan hierdie arm kinders se lewens sal maak.

By die saal lawaai 700 kinders erg. Ek begin sing. Die liedjie gaan oor boeke en stories wat jou gratis laat reis na plekke waar jy droom om te wees. Ek vertel hulle hoe belangrik lees is. “Lees maak jou slim; jou skoolwerk sal verbeter.” Dan lees ek die storie. Die kinders speel saam met die storie en lag. Na die tyd word die biblioteek bestorm om die spesifieke boeke waaruit ek die voorlesings gedoen het, uit te neem.

Die bibliotekaresse wink my nader. Die storie wat sy vertel, verstom my. Na my vorige voorlesing was daar tien kinders wat gereelde boekleners geword het. Aan die einde van die kwartaal het hulle hulle rapporte vir die bibliotekaresse kom wys. Hulle punte was radikaal beter. Hulle het my geglo. My vraag wat ek vroeg die oggend vir myself gevra het, is beantwoord.

Dramatiese voorlesings maak wel 'n verskil – 'n groot verskil. Dié ontdekking was die begin van hierdie tesis.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Tydens 'n internasionale geletterdheidskonferensie wat in 1978 deur die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) in Johannesburg gehou is, is daar gemeld

dat volgens die 1970-sensus bykans die helfte van die swart bevolking in ons land onder die destydse Nasionale Party-regering nie funksioneel geletterd was nie (Hauptfleisch 1978:1). Die veronderstelling sou wees dat hierdie syfers onder die nuwe bedeling, bevry van apartheidsdenke en -onderwys, sou verbeter. 'n Kykie na onlangse studies skets egter nie 'n bemoedigende prentjie nie. Die geletterdheidsvlak in Suid-Afrika is steeds 'n rede tot kommer, selfs 'n groterwordende probleem.

Die feit dat hierdie agterstand veral onder leerders en studente voorkom, wek veral kommer.

1.2.1 Die leesvlak in skole is oor die algemeen laag

In 2007 het die PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study 2007:37) byvoorbeeld getoon dat Suid-Afrika uit 40 lande die laagste op die ranglys van geletterdheid is. Hierdie feite word ondersteun deur die voormalige Minister van Onderwys, mev. Naledi Pandor, se toespraak in 2009 (kyk aanhegsel in bylae 1), waarin sy noem dat 'n opname in 2007 getoon het dat slegs 36% van 54 000 leerders in graad 3 in 2 400 skole in die land geletterd is.

In hierdie verband noem Le Cordeur (2010:3) dat Suid-Afrikaanse leerders konstant onderpresteer en nie net onder die swakstes ter wêreld gereken word nie, maar ook onder die swakstes in Afrika. Volgens die opvoedkundige Graeme Bloch (2009:12) is 60% tot 80% van ons skole disfunksioneel: "They produce barely literate and numerate learners and (I) believe the country is headed for a national education crisis" (Bloch 2009:12). Die Nasionale Leesstrategie (2008:7) sluit hierby aan. Dit noem dat slegs 51% van leerders in die land op hulle graadvlak lees.

1.2.2 Die leesvaardighede van studente op tersiêre vlak voldoen nie aan akademiese vereistes nie

'n Studie wat deur die Studenteburo van die Universiteit van die Vrystaat geloods is, het getoon dat die studente se leesvaardighede nie voldoen aan akademiese vereistes nie (Hugo 2001:138). Volgens Hugo het nie een van die sestig eerstejaarstudente bo graad 8-vlak gelees nie. Dertien studente het op graad 1- en graad 2-vlak gelees. Hierdie bevinding vind weerklank in 'n studie deur Pretorius (2002:173)

waarin die resultate weergegee word van 'n gestandaardiseerde Engelse geletterdheidstoets van 766 graad 12-skoolverlaters wat in 1995 by 'n onderwys-opleidingskollege aansoek gedoen het. Dit is soos volg:

- 95% lees onder graad 8-vlak
- 3% lees op graad 8-vlak
- 2% lees bo graad 8-vlak

Al hierdie studente het in 1998 as onderwysers gekwalifiseer. Die meerderheid is Engelse taalonderwysers of bied 'n vak met Engels as onderrigtaal aan (Hough & Horne in Pretorius 2002:173).

1.2.3 Verdere aanwysers van die probleem onder volwassenes

Die voormalige Minister van Kuns en Kultuur, dr. P. Z. Jordan, het by geleentheid in 'n toespraak ook die geletterdheidsprobleem van volwassenes erken: "Ours is not a society of readers" (Nassimbeni & Tandwa 2008:87). Dié siening word ook gereflekteer in die Nasionale Verslag oor Leesgedrag in Suid-Afrika, wat aandui dat 51% van Suid-Afrikaners geen boeke in hulle huise het nie en dat slegs 14% van die volwasse bevolking lees (National Survey into the Reading and Book Reading Behaviour of Adult South Africans 2007:62).

Hierby kan Brahm Fleisch (2008:62) se bevinding gevoeg word, naamlik dat die meerderheid kinders in Suid-Afrika nie in 'n omgewing grootword waar daar boeke gelees word nie. Volgens hom het slegs 5% van die kinders in die werkersklas township-gemeenskap ouers wat vir hulle voorlees. In die laer middelklas was daar 54% van die kinders wat gesê het dat daar vir hulle voorgelees word.

Johann Meyer (2010) is van mening dat televisie lees nadelig beïnvloed. Dit word deur Booyse (in Le Roux 2004:50) beaam:

Alhoewel kinders dikwels as risiko-lesers geïdentifiseer word as gevolg van die armoedige omstandighede waarbinne hulle grootword, gebeur dit ook dat kinders uit middelklas- en selfs gegoede omgewings swak lesers word. Wanneer die televisie byvoorbeeld oorneem as die kind se geselskap, opvoeder en oppasser, sal die kind waardevolle interaksie

met sy ouers, en interaksie met boeke, pen en papier ontbeer en word dan 'n potensiële risiko-leser.

Rita Ribbens en Elizabeth Pretorius (Fleisch 2008:61) het 'n kleinskaalse vergelykende studie oor die leesvermoë en -praktyke van 'n graad 8-groep in 'n lae sosio-ekonomiese skool teenoor graad 5's in 'n middelklas- voorstedelike skool in die omgewing van Pretoria gedoen. Hulle het bevind dat daar by die graad 8-groep 'n sterk gebrek aan 'n leeskuiluur in die huis is, juis daar waar dit vasgelê moet word. Soos Bateman (in Ribbens 2008:115) dit stel: "Literacy begins at home, but for most kids (in SA) this is not the case."

1.2.4 Die probleem van leesweerstand

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat daar baie faktore is wat bydra tot die ongeletterdheid onder die leerders van ons land, waaronder skynbaar ook 'n onderliggende onwilligheid om te lees of selfs 'n aktiewe leesweerstand. Dit is hierdie faktor waarop die tesis fokus: die spesifieke kwessie van leesweerstand en die vraag of hierdie negatiewe faktore omgeswaai of benut kan word om 'n positiewe uitkoms te bewerkstellig. Anders gestel: Is dit moontlik om 'n leesweerstand by die jeug om te skakel in 'n 'leesliefde'? Meer spesifiek, in die lig van die persoonlike narratief wat in 1.1 hierbo gegee is, wil die studie kyk na die potensiaal wat drama en dramategnieke as sodanig kan inhou vir die kweek van 'n geslag wat versot is op lees, oftewel "leesliefers".

1.3 DRAMA AS MOONTLIKE OPLOSSING

... drama provides students with a means of living through content in a way that deepens their understanding and appreciation of the subject.
(Smith & Herring 1993:419)

1.3.1 Drama as pedagogiese hulpmiddel

Die gebruik van dramategnieke en voorlesing as 'n hulpmiddel by die onderrig van kinders is so oud soos die mensdom self. 'n Mens hoef net te gaan kyk na die opvoedkundige rol van storievertellers en sangers in die geskiedenis van die vroeë Europa, die Midde- en Verre Ooste, die Amerikas of Afrika, om te sien hoe die geskiedenis, kennis en wysheid van elke bevolking vir eeue bewaar gebly het in die "stories" uit die monde van vertellers wat, deur hulle *dramatisering* van die materiaal,

leer 'n plesier gemaak het. In hierdie verband is die geskrifte van etnografe soos Harold Scheub, Isabel Hofmeyr, R. H. Kaschula, Jeff Opland, Leroy Vail en Landeg White, M.I.P. Mokitimi, Duncan Brown en Liz Gunner veral interessant, aangesien hulle menigmaal fokus op die sosiale en opvoedkundige rol van die orale kultuur van Afrika (sien Hauptfleisch 2010:285, voetnoot 28).

Die koms van die boekkultuur en die moderne onderwysbenadering het die rol van die verteller aansienlik verander en eintlik vervang. Dis jammer, want die boekkultuur vereis dat mense self die vertelling moet doen, gegewens op skrif in hulle verbeelding lewe moet gee. Ongelukkig kan nie almal voorlesings of vertellings doen wat die kinders vasgenael laat sit en luister nie.

In die middeljare van die twintigste eeu het daar egter 'n generasie drama-pedagoë na vore getree het wat voorgestel het dat drama weer as onderrigmiddel in skole ingespan moet word. Daar is veel hieroor geskryf, ook in Suid-Afrika sedert die sewentigerjare.¹ Die redes vir hierdie opflukking van belangstelling in drama in skoolverband is kompleks en veelvuldig, maar dit kom hoofsaaklik daarop neer dat leer deur dramatisering (in teenstelling met die spesialiseringsmodel, wat toe in gebruik was) as 'n holistiese proses gesien is, een wat die kind in die geheel ontwikkel en nie net bedoel is vir die kind wat lief is vir drama en suksesvol is met verhoogoptredes nie. Dit bied eerder 'n "geleentheid vir die deelnemer om te skep waarbinne hy veilig voel om te waag en te misluk, waar hulle kan eksperimenteer, met idees speel" (Louw *et al.* 1993:234). Hierdie stelling dui op 'n aspek van drama wat veral waarde by leesstimulasie en die kweek van 'n leesliefde sou kon hê.

Smith en Herring (1993:418) en McMaster (1998:574) het ook bevind dat kinders lees met dramatiese tegnieke geniet en daarom motiveer dit hulle om te lees. Dit het tot gevolg dat kinders meer buite skoolverband lees en dit het ook 'n positiewe effek op hulle algemene kennis, algemene leesvermoë, die vestiging van 'n positiewe houding teenoor leer en hulle motivering om te lees. Baldwin en Fleming (2004:10-

¹ Sien byvoorbeeld Pretorius 1978; Dalrymple 1987; Louw, Potgieter, Hugo, De Kock 1993:234, 361; Nitsch, 2003:182; Athiemoalam, 2005:184, 188; Janse van Vuuren, 2009:233; en Chinyowa, 2008:85-86)

11) beklemtoon die waarde van drama in die maak van stories, die skep van karakters, asook die uitbeelding daarvan, wat alles dien as 'n konteks wat die ontwikkeling van geletterdheid bevorder. Drama Ed.net (2008:5) brei breedvoerig uit oor die voordele van drama ter bevordering van geletterdheid.

Die navorsing van Sousa (2005:85-86), asook 'n studie van Martinez *et al.* (in Sousa 2005:86) bevestig hierdie stelling.

Die befaamde Britse voorstander en praktisyn van drama in die onderwys, Dorothy Heathcote, waarsku egter teen elitisme. Sy is van mening dat daar te lank op die opleiding van drama-spesialiste gekonsentreer is. Dit het die gaping tussen opvoeders en drama-spesialiste vergroot (Wagner 1984:15). Die dramategnieke wat sy voorgestaan het, het sy in so 'n mate ontwikkel dat alle onderwysers dit met gemak in die klaskamer kon benut. Dis was nie net bedoel vir drama-onderwysers nie, maar wel vir alle onderwysers sodat hulle die kind ten beste kan leer en toerus. Dit is wat Heathcote met die volgende woorde bedoel het:

The time has come to show all teachers – ordinary day-in and day-out classroom teachers – how they can use drama at times to achieve something that cannot be attained as effectively in any other way.

(Wagner 1984:15)

Heathcote (Wagner 1984:16) maak opvoeders weereens daarop attent dat drama nie iets spesiaals, uitsonderliks en vir die gebruik in 'n aparte lokaal bedoel is nie, maar bloot 'n tegniek wat in die klaskamer gebruik kan word om kinders te leer om by 'n nuwe situasie aan te pas.

1.3.2 Drama en lees

Die navorser se ervaring (sien 1.1) laat haar glo dat gedramatiseerde lees en spel die leerders leer om lees te geniet. Hulle leer ook om leerblokkasies te oorkom, want drama is 'n leerstrategie wat die meeste kinders aanvaarbaar vind. In hierdie proses word die lees ook versterk en word die las van die leesonderwyser verlig, deurdat leesvaslegging op 'n alternatiewe manier versterk word.

Smith en Herring (1993:418) asook McMaster (1998:577, 583) ondersteun hierdie gedagte en noem dat drama 'n geleentheid vir die kind bied om te lees en dit te geniet. Sodra hulle daardie punt bereik het, raak die geleenthede om te lees soveel meer en hulle ingesteldheid teenoor lees en leer raak positief. Verder glo Kelner en Flynn (2006:14) dat drama leerders help om 'n teks beter te verstaan, terwyl Du Pont (in Ranger 1995:9) benadruk dat drama 'n meer effektiewe strategie is, veral waar begrip van belang is, want terwyl leerders die teks of storie met drama uitbeeld, kom begrip. Pellegrini en Galda (in Ranger 1995:9) se studie oor die effek van tematiese fantasie in 'n storie waar kinders die verskillende rolle en temas vertolk, het hierdie effek geboekstaaf. Hulle kom tot die gevolgtrekking dat kinders tydens die drama hulle denke, lees, bewegings, luister en gevoelens moet inspan en daarom lei dit tot verhoogde begrip.

Ray Birdwhistell (in Ranger 1995:9) se studies oor lyftaal het ook bevind dat drama bydra tot die verhoogde begrip van 'n teks want, soos sy studies aangetoon het, gesigsuitdrukking en die liggaamsbewegings kan die feite van die teks beter oordra as blote woorde. Moffet en Wagner (in Ranger 1995:9) bevestig dit met hulle bespreking van die rol wat beweging in drama en musiek speel om die begrip van woordeskat te bevorder.

Om saam te vat, in die woorde van Ross en Roe (1977:383):

Creative drama can be an effective way to develop a child's reading proficiency. It is not meant to replace reading instruction, but it can be used as a supplementary tool for motivating children to read and for reinforcing reading skills in a way that makes reading fun ... all four of the major language arts – listening, speaking, reading, and writing – are involved in creative drama.

1.4 DIE DOELSTELLING MET DIE STUDIE

Literacy is concerned with reading ... drama involves reading ... thus drama must help with literacy.

(Kempe & Nicholson in Güngör 2008:1)

Aan die verlede kan nie veel gedoen word nie, maar die navorser kan die foute en suksesse van die verlede ondersoek en ontleed, en so moontlik oor nuwe

benaderings besin en dit toets. Hierdie nuwe benaderings kan moontlik die toekoms verander deur die huidige geslag nuwe lesers tot leesliefde aan te spoor. Dié benadering stem ooreen met McEwan (in Le Roux 2004:145) se denkwysse waarvolgens opvoeders aangemoedig word om hulle nie blind te staar teen die dinge wat nie verander kan word nie, maar te fokus op dié wat wel verander kan word. McNaught (in Makin 2002:243) noem verder dat “deficit-laden stereotypes need to be put aside in order to find strengths that teaching can proceed from”. Dit is ’n goeie filosofie vir ’n navorser-pedagoog.

In hierdie studie gaan daar derhalwe spesifiek gekyk word na die sienswyses oor drama waarna kortliks hierbo in 1.3.2 verwys is. Verder gaan ’n meer formele studie onderneem word oor die effektiwiteit van gedramatiseerde literatuur en dramatiese voorlees as ’n pedagogiese tegniek, en spesifiek dié tegniek se potensiaal as ’n sinvolle en aanvullende leespedagogiese hulpmiddel om die probleem van leesweerstand teen te werk.

Hierdie algemene doelwit kan sinvol in ’n aantal kleiner, maar ook spesifieke doelwitte verdeel word:

1.4.1 Literatuurstudie

Dit behels ’n verkennende literatuuronderzoek van (a) geletterdheid as konsep en die faktore wat geletterdheid onder die skoolgaande kind bevorder en verhinder, (b) die stand van leesgeletterdheid in die land en (c) die gebruik van drama as ’n pedagogiese hulpmiddel as dramatiese-pedagogiese tegniek. Hierdie teoretiese en metodologiese sake word in hoofstuk 2 bespreek.

1.4.2 Eksperimentele projek

’n Eksperimentele projek is onderneem waarin daar ondersoek gedoen is oor die impak van drama en veral gedramatiseerde voorlees op die leerders se houding teenoor selflees en hulle leesprestasie. ’n Groep leerders by ’n skool in Kimberley is blootgestel aan gedramatiseerde en interpreterende leesonderrig, en hulle vordering is gemonitor. Vir hierdie doel is dramatiese voorlesings, opgevolg deur interaktiewe spel en rolspel, gebruik om die stories wat voorgelees is, uit te speel. Die kinders se

geheue en begrip van die stories is om die beurt met behulp van tekeninge en improvisasie getoets.

1.4.3 Evaluering en gevolgtrekkings

Die eksperiment is deurlopend gemonitor en leerders se vordering is teen hulle algemene skoolprestasie gemeet, om sodoende die toevallige en spesifieke uitkomstes van die projek te bepaal, nie net vir die kind wat leeslief geword het nie, maar ook in die gevalle waar 'n kind nie leeslief geword het nie. Uit hierdie gegewens sal daar dan gekyk word na die beperkings en suksesse van die studie, en enige voorstelle vir verdere navorsing gemaak word.

1.5 DIE METODE VAN ONDERSOEK

Ten die agtergrond van die literatuurstudie is die empiriese ondersoek wat gedoen is, van spesifieke belang om antwoorde op die kernvrae te kry.

In die lig van die doelwitte wat gestel is, sou 'n formele, *eksperimentele laboratoriumstudie* waarskynlik die ideaal gewees het, want dit impliseer dat daar 'n kwantitatiewe studie gedoen word wat ten doel het om 'n klein aantal gevalle in hoogs gekontroleerde omstandighede te bestudeer (Mouton 2005:155). So 'n studie sou egter strydig wees met die aard en etos van drama as pedagogiek, en sou verskeie finansiële en etiese struikelblokke inhou, as gevolg van die omvang van die projek self en die omstandighede waaronder dit uitgevoer is.

Daar is derhalwe besluit om die eksperiment klein, kwalitatief en subjektief van aard te hou, om spesifiek ook metodologiese probleme te ondersoek. Die uitgangspunt was dus dit waarna Mouton (2005:149) as *etnografiese navorsing met 'n gevallestudie*, verwys. So 'n diepgaande studie is volgens hom ideaal vir die beskrywing van minder as 50 gevalle, en – belangrik vir hierdie projek – sodanige beskrywings bied 'n ideale geleentheid om die leefwêreld van die individuele deelnemers te betree en as't ware van binne die effek van die metodes wat ondersoek word, op elke deelnemer te beoordeel.

Die spesifieke navorsingstrategie wat gebruik is, staan as *deelnemende waarneming* bekend. In hierdie proses word verskeie kwalitatiewe metodes, onder andere *deelnemende waarneming, semigestruktureerde onderhoude, dokumente, stories en vertellings*, gebruik om begrip van die deelnemers se wêreld te verkry. Mouton (2005:150) groepeer *deelnemende waarneming*, 'n proses waar die navorser die dubbele rol van navorser en fasiliteerder aanneem, onder *aksie-navorsing*, en beskou dit as 'n voordeel dat die deelnemers in so 'n geval die hoofrolspelers en fokus van die studie word.

Om hierdie kwalitatiewe inligting te ondersteun, is op effens meer empiriese vlak ook gekyk na die puntelyste wat leerders se leesvlakke weerspieël, asook hulle vorderingsverslae, en die inligting is gebruik om die observasie-data te help interpreteer en gevolgtrekkings te maak.

Eksperimentele ontwerpe (laboratoriumstudies) (Mouton 2005:155) is 'n kwantitatiewe studie wat ten doel het om 'n klein aantal gevalle in hoogs gekontroleerde omstandighede te bestudeer.

1.6 DIE STEEKPROEF

Twintig graad 3-leerders (tien meisies en tien seuns) is sonder objektiewe toetsing in samewerking met die onderwyser uit 'n graad 3-klas van 'n laer-sosio-ekonomiese skool gekies. Die leerders van hierdie skool kom, volgens beskikbare demografiese aanwysers, uit 'n lae sosio-ekonomiese groep wat onder ernstige armoede gebuk gaan en oor die algemeen as benadeel beskou kan word. (Hierna word na die groep as skool A verwys.) Die navorser se gedagte was om 'n benadeelde groep kinders 'n kans te gee om 'n moontlike voorsprong met lees te ontwikkel. Die beweegrede hiervoor word deur Fleisch (2008:76) benadruk op grond van die feit dat kinders uit 'n lae sosio-ekonomiese groep minder blootgestel is aan boeke, wat tot hulle nadeel is wanneer hulle skool toe gaan.

It is extremely revealing from the survey that only five percent of children in the working-class township community reported having had parents read to them at home as young children, compared to 54 percent of children in the lower-middle community. This is significant as storybook

reading to young children consistently emerges as a strong determinant of later success at school and is clearly related to family income.

(Fleisch 2008:62)

Die leerders is lukraak geselekteer en nie op grond van intelligensiemeting nie. Daar is slegs staatgemaak op die opvoeder se kennis van die leerders in die klas. Nadat die betrokke opvoeder oor die projek ingelig is, het sy die seleksie van die aanvanklike twintig leerders uit haar klas gedoen. Die oorblywende leerders sou dien as 'n kontrolegroep. Die seleksie het nie slegs gefokus op kinders met probleme nie. Dit was juis bedoel om 'n gemengde groep te wees, om die effek op leerders sonder en dié met probleme waar te neem.

Dit is van kardinale belang om leerders in graad 3 te kies, want dis die laaste jaar waarin hulle leer om te lees. Indien hulle leesvermoë in hierdie jaar versterk kan word, mag dit wees dat hulle vanaf graad 4 geen probleem sal hê om te lees om te leer nie.

Van graad 1 tot graad 3, die grondslagfase (Pretorius & Ribbens 2005:143), word kinders geleer om skrif te bemeester en vlot te kan lees. Van graad 4 verander leer om te lees in lees om te leer. Dit beteken dat 'n kind van omtrent negejarige ouderdom vlot moet kan lees om skolasies te kan vorder en ook te lees vir die plesier daarvan. Wanneer kinders in hierdie tydperk nie kan leer lees nie, word hulle selfbeeld negatief beïnvloed (Engelbrecht 2005:10):

Hulle word blootgestel aan sosiale evaluering en begin besef dat dit belangrik is om deur hulle opvoeders en maats aanvaar te word. Hulle begin hulleself te vergelyk met ander en as hulle nie voldoen aan die verwagtinge nie, kan dit lei tot gevoelens van angs, depressie, en waardeloosheid wat kan volhard, tensy positiewe intervensie plaasvind.

Le Roux (2004:1) noem dat ingryping in die grondslagfase onmiddellik op die manifestasie van probleme moet volg. Die navorser het gereken dat hierdie lukraak gekose groep by dramategnieke sou baat vind. Dit kon moontlik liefde vir lees en leesbegrip by sommige leerders versterk. Die gedagte was dat voorkoming beter as genesing sou wees.

Volgens die skoolhoof en opvoeders is daar 'n wesenlike behoefte, want die bepaling van die leermodaliteite van aanvangslesers waarvolgens hulle gegroepeer word en volgens hulle leerbehoefte onderrig word om te lees, kon nie plaasvind nie. Die klasse is te groot om behoorlik tussen die leerders te diversifiseer. Ingryping in die vorm van drama kon moontlik help om 'n paar leerders se lees te versterk.

Dednam (1987:85-119) noem 'n aantal faktore wat die denkwysie van die navorser ondersteun dat ingryping in die vorm van drama moontlik kan help om kinders se lees te versterk. Hy beklemtoon die dringendheid en belangrikheid van die ingreep in die grondslagfase asook die voordele wat dit inhou:

- Jonger leerders is meer plooibaar en afhanklik van volwassenes se bystand en leiding.
- Hierdie afhanklikheid bring mee dat hulle minder skepties is en intervensie met groter gelatenheid aanvaar.
- Die agterstande en gapings in skoolwerk by jonger leerders is nog nie so groot nie.
- Die konsepte is nuut vir die leerders en dit is makliker om hulle aandag te behou.
- Hulle selfbeeld het nog nie onder swak prestasie gely nie.
- Hulle spelerige geaardheid en kreatiwiteit kan met groot vrug gebruik word.
- Verkeerde lees- en leergewoontes en tegnieke wat reeds vasgelê is, is baie moeilik om te verander, en die tradisionele individuele hulpverlening is baie duur (Dednam 1987:85-119).

Laasgenoemde rede veral maak dit belangrik om ingryping so vroeg moontlik te doen.

1.7 EVALUERING

'n Verskeidenheid bronne en meetinstrumente is benut om evaluering te doen. Puntelyste vir leesvlakke, demografiese vraelyste vir ouers en onderwyser; semi-gestruktureerde onderhoude en skriftelike terugvoer van die biblioteek oor lidmaatskap en die leengesiedenis van die betrokke deelnemers is gebruik om die

leerders se vordering te evalueer. (Sien hoofstuk 3, waar die prosesse en die projek in meer besonderhede bespreek word.)

1.8 ETIESE KWESSIES

Die ouers en leerders is skriftelik (sien bylae 4) en met 'n inligtingsessie by die navorser se drama-ateljee ingelig oor die navorsing wat gedoen gaan word. Toestemming is by die skoolhoof verkry vir die aanbieding van die projek by die skool. Skriftelike toestemming (sien bylae 3) is van die ouers verkry om die projek met die kinders te doen, vraelyste te voltooi, video's te maak, foto's te neem en onderhoude (sien bylae 9) met die ouers te voer.

1.9 MOONTLIKE BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

Die kriteria wat gebruik word, sowel as die resultate wat verkry mag word, is uiteraard beperk tot die spesifieke skool se leerders wat gebruik is vir die doel van die studie. Deelnemende navorsingsmetodiek wat gebruik word (die navorser is beide fasiliteerder/leerkrag en waarnemer), weerstand by sekere skole, die klein steekproef en die tekort aan die vrye gebruik van 'n kontrolegroep, dra by tot hierdie beperkings. Veralgemening van die resultate kan dus moeilik gedoen word en verdere navorsing is geregverdig (Le Roux 2004:22). In hierdie sin moet die onderhawige studie bloot as 'n voorstudie tot 'n moontlike langtermynprojek gesien word, een waarin enkele filosofiese, metodologiese en strukturele kwessies getoets kan word.

HOOFSTUK 2

GELETTERDHEID EN DRAMA

Education should do more than simply transmit information, it should develop skills such as imagination, that evolve our knowledge and move us forward.

(Einstein 2010a)

2.1 VORME VAN GELETTERDHEID

Onder geletterdheid word gewoonlik drie tipes of fases verstaan, naamlik basiese geletterdheid, funksionele geletterdheid en algemene geletterdheid. Kortliks verwys *basiese geletterdheid* na die algemene maar basiese vermoë om op elementêre vlak geskrewe taal te lees en te skryf. *Funksionele geletterdheid* dui meer pertinent op die vermoë om binne 'n spesifieke konteks genoegsaam te kan lees en skryf om in daardie konteks as lesende/geletterde persoon te kan funksioneer. *Algemene geletterdheid* word gebruik om te verwys na persone met die vermoë om gevorderde leesstof, in alle kontekste, te kan lees. Dit is in hierdie fase dat lees vir plesier 'n faktor begin word. Vir die doeleindes van hierdie studie is die eerste twee fases spesifiek van belang, en veral in die skoolopset.

2.1.1 Basiese geletterdheid

Dit word vasgelê tydens die grondslagfase in die skool (graad 1 tot 3). Dit is waar die leerder leer om te lees. Dekodering vind op hierdie vlak plaas. Sodra geskrewe tekens en simbole in taal omskep word, vind dekodeering plaas. Die algemene definisie is dat die leerder 'n eenvoudige sin moet kan lees en skryf. Hier word die leerder geleer om te lees (Matjila & Pretorius 2004:4).

2.1.2 Funksionele geletterdheid

Dit word in die graad 4- tot graad 8-vlak ontwikkel, waar leerders nou lees om te leer. Dekodering word ook gedoen, maar nou moet begrip bygevoeg word. Na die grondslagfase word daar algemeen aanvaar dat leerders kan lees. Die oorgang van leer om te lees na lees om te leer, is egter nie so 'n outomatiese proses soos wat algemeen aanvaar word nie (Pretorius 2002a:189). Van graad 9 tot 12 word daar nog 'n faktor, interpretasie, by funksionele geletterdheid gevoeg (Matjila & Pretorius

2004:5). Begrip is die beantwoording van oppervlakkige feitevrae, terwyl interpretasie vereis dat die leerder ook die diepere waarde en betekenis van die teks moet kan begryp. Die swak leser word hier geïdentifiseer, want dié leerder is geneig om meer luisterbegrip as leesbegrip te openbaar (Matjila & Pretorius 2004:5).

Die grondslagfase is kritiek belangrik. Volgens Pretorius (2002a:190) is die skole wat leesontwikkeling ná graad 3 doen, die uitsondering. Hier ontstaan die probleem dat lesers nooit die oorgang maak van leer om te lees na lees om te leer nie.

Matjila en Pretorius (2004:31) bewys met hulle navorsing dat daar ernstige gebreke in Suid-Afrikaanse skole is. Graad 8-leerders wat getoets is, se leesvlak was op graad 4-vlak.

'n Faktor wat nie buite rekening gelaat moet word nie, is die ouers se bydrae tot die kind se geletterdheid. Anbar (in Stanovich 1986:382) beklemtoon die waarde van die ouers se rol in leesvestiging by die kind. Dis nie uitsluitlik die verantwoordelikheid van die skool nie. Beide is aanvullend tot leesvestiging. Pretorius en Ribbens (2005:145) het ook in hulle studie bevind dat suksesvolle lesers in 'n omgewing grootword waar ouers gereeld stories vir die kinders voorlees. Die ouers lees self, die kinders is omring met boeke en word gereeld in geletterdheidsaktiwiteite ingesluit. Wong bevestig ook hierdie bevinding:

Verskeie studies van suksesvolle lesers het aangetoon dat leesonderrig suksesvol plaasgevind het by hierdie kinders omdat blootstelling aan en die gebruik van boeke in die ouerhuis volop was. Blootstelling aan die geskrewe woord en die geleenthede om vrylik daarmee te kon eksperimenteer, het hulle 'n voorsprong gegee bo dié wat weinig of geen blootstelling aan geletterdheidsgeleenthede gehad het nie.

(Wong 1998:316)

2.2 ENKELE FAKTORE WAT DIE ONTWIKKELING VAN GELETTERDHEID STREM

'n Oorsig van die bestaande literatuur toon dat 'n aantal faktore binne skoolverband bydra tot die vermoë (of onvermoë) van 'n leerder om suksesvol te lees. Ribbens

(2008:5), Williams en Brits (beide in Engelbrecht 2005:2) noem gesamentlik twaalf faktore wat leesvaslegging verhoinder:

- Groot klasse (gemiddeld 42 leerdere)
- Afwesigheid van leerdere
- Onopgeleide onderwysere
- Geweld en intimidasie
- Gebrek aan biblioteke
- Laatkommere
- Onderwysere wat self nie lees nie
- Niemoedertaalonderrig
- Gebrekkige hulpbronne
- Armoede
- Uitfasering van remediërende onderrig
- Vervanging van die fonetiese of klankmetode deur die heeltaalmetode of holistiese/globale benadering

Hierdie faktore is ook uitgewys deur onderwysere en skoolhoofde in Kimberley met wie gesprekke gevoer is. Twee verdere fundamentele aspekte is deur beide die navorser en die onderwysere genoem.

- Die onderwysdepartement stel onrealistiese vereistes en maak voorskrifte wat die onderwyser nie die tyd en ruimte gee om behoorlike leesontwikkeling te doen nie.
- Beskikbare leesmetodes en leesreekse is nie altyd toepaslik en ten volle bruikbaar nie. Dit kan vordering rem.

Hierdie twee sake word kortliks bespreek.

2.2.1 Sillabusvereistes

Mnr. Hennie Bam, hoof van die Laerskool Du Toitspan (skool A) wys daarop dat die sillabus vereis dat werk in die eerste fase teen 'n geweldig vinnige tempo afgehandel moet word. Voor die leerder die werk behoorlik snap, word die volgende fase aangedurf. Die leerder sonder probleme hou gewoonlik by, maar diegene wat 'n

agterstand het, raak so ver agter dat hulle belangstelling verloor en 'n *leerblokkasie* of *sluiting* rondom lees ervaar.

'n *Leerblokkasie* is volgens De Jager (2006:1) enige gebeurtenis wat voorkom dat leer plaasvind. *Sluiting*, 'n term wat deur remediërende opvoeders gebruik word, is egter vir die navorser 'n beter omskrywing van dié toestand. *Sluiting* kan vir die doeleindes van hierdie studie kortliks so verduidelik word: Leerders ervaar spanning omdat hulle vir 'n geruime tyd in 'n vaardigheid misluk het – in hierdie geval mislukking rondom lees. Dit bring mee dat hulle die persepsie begin ontwikkel dat hulle nie oor die vermoë beskik om nuwe kennis in te neem nie, en hierdie gemoedstoestand “sluit” as't ware hulle vermoëns en kan hulle gevolglik nie leer nie.

Die gesoute onderwyser sal daarvan bewus wees as leerders 'n leerblokkasie of sluiting ervaar en dus die tempo aanpas in 'n poging om behoorlike leesvaslegging te doen.

Le Roux (2004:134) noem die onrealistiese sillabusvereistes die “spinnende borde truuk”. Dit is vir die onderwyser 'n uitdaging om aan al die verskillende sillabus-komponente aandag te gee – komponente soos fonologiese bewustheid, klanke, spelling, vlotheid, taal, algemene kennis, kognitiewe strategieë, leesgeleenthede en leeskultuur. Almal moet in ag geneem word, en dus – soos Le Roux ook beaam – word dit vir die onderwyser moeilik om dit te doen wat hy of sy eintlik weet goed kan werk (dit wat resultate lewer) en terselfdertyd ook te doen wat die skoolbestuur of onderwys-departement of nuwe kurrikulum voorskryf.

2.2.2 Ontoepaslike leesmetodes en leesreekse

Lyon (in McEwan 2002:4) en Moats (in McEwan 2002:2) beklemtoon dat 'n kind *geleer moet* word om te lees, want lees is 'n verworwe vaardigheid, dit wil sê, nie 'n aangebore vaardigheid nie:

Most scientists agree that reading is an unnatural acquired language skill that requires mastery of a written cipher or code through which speech and language are accessed.

(Moats in McEwan 2002:2)

Stanovich (in McEwan 2002:4) voel so sterk hieroor dat hy die volgende sê:

The idea that learning to read is just like learning to speak is accepted by no responsible linguist, psychologist or cognitive scientist in the research community.

Om te leer lees is wel 'n proses, maar nie onnatuurlik nie – ons het die vermoë en dit lê immers in ons natuur om allerlei dinge aan te leer. Dit is egter waar dat baie kinders dit moeilik vind om te leer lees (McEwan 2002:4). Torgeson (1998:34) dui aan dat slegs 5% leerders met 'n minimum blootstelling self kan leer lees, terwyl nog ongeveer 20% tot 30% met formele onderrig maklik leer lees. Hierteenoor sal dit vir 60% van die leerders baie harde werk verg om te leer lees, en vir 15% tot 25% lesers sal dit die moeilikste ding wees wat hulle ooit moet aanleer. Die oorblywende 5% sal as leesgestremd geïdentifiseer word. Vir 75% tot 80% leerders maak leesonderrig dus die verskil in hulle vermoë om behoorlik te leer lees.

McNaught (in Makin 2002:243) beweer dat slaag of faal vir lesers op skool grotendeels bepaal word deur die vaardigheid waarmee hulle onderwysers die korrekte leesmetode volgens die behoefte van elke kind kan identifiseer en toepas. In hierdie verband het remediërende onderwysers met wie gesels is, beklemtoon dat in ag geneem moet word dat daar ongeveer vyftig verskillende leermodaliteite is. Die globale leesmetode, sowel as die ouditiewe analitiese metode, werk byvoorbeeld slegs op een van hierdie modaliteite. Leerders wat met die ander leermodaliteite funksioneer, word dus uitgesluit. Die keuse van die gepaste leermetode en bypassende leerreeks(e) is dus – soos McNaught uitwys – van kardinale belang. As daar hierin gefaal word, is daar probleme.

2.3 DIE PSIGIESE IMPAK VAN LEESPROBLEME EN ONGELETERDHEID

Failure to read casts a shadow across the whole personality.

(Watson & Badenhop 1992:11)

Hierdie stelling deur Watson en Badenhop wys op een van die grootste gevare wat skuil in enige leerder se mislukking om te leer lees. Dit wys ook op een van die

grootste risiko's wat geloop word wanneer onvoldoende voorsiening gemaak word vir die optimum leeromstandighede en die mees gepaste leesmetode(s). Die sekondêre of psigologiese impak van 'n metode wat nie werk nie, is haas onberekenbaar, want die leerder wat misluk, kan homself/haarself as "dom" ervaar en dit kan weer tot 'n leerblokkasie of *sluiting* lei, soos hierbo in 2.2.1 genoem is. Die leerder kan derhalwe nie verder leer lees nie, want, soos D'Evelyn (in Hauptfleisch 1978:44) dit stel, waar lees onsuksesvol vasgelê word, sal die kind gevul word met 'n swak selfbeeld en min selfvertroue, en so 'n kind kan dus nie meer leer om te lees nie, want hy/sy glo hy/sy kan nie.

Volgens Engelbrecht (2005:10) kan kinders van so vroeg as graad 1 tot 4 ontdek dat hulle vaardighede nie aan die eise van die skoollewe voldoen nie, 'n situasie wat tot 'n negatiewe selfbeeld kan lei, omdat hulle hulleself met ander vergelyk. Hulle besef dat hulle nie aan die verwagtings voldoen nie en dit lei weer tot gevoelens van angs en depressie, tensy positiewe intervensie plaasvind. In hierdie verband haal Broatch Raskind aan (Broatch 2003: aanlyn), wat beklemtoon dat kinders met leesprobleme sterk gevoelens van frustrasie, woede, hartseer en skaamte ondervind, wat aanleiding tot selfs verdere sielkundige probleme kan gee, insluitend lae selfagting en depressie, en selfs gedragsprobleme. Levine (2002:14) sê met reg dat mislukking in lees die kind se psige verwond.

2.4 DIFFERENSIËRING, ERKENNING EN DIE AANSLAG OP LEESPROBLEME EN ONGELETTERDHEID

Dit is duidelik dat 'n effektiewe leesprogram, goed gekwalifiseerde onderwysers met 'n liefde vir en grondige kennis van leesvaslegging, asook genoegsame tyd wat in die sillabus aan lees en leesonderrig afgestaan word, baie sou kon bydra tot die ontwikkeling van 'n effektiewe leser – en dus hopelik ook tot 'n positiewe selfbeeld by die leerder.

Om dit te kan bereik is 'n kernversugting van baie suksesvolle onderwysers met wie gesels is. Daar bestaan wel 'n behoefte aan 'n verryking na *differensiasie*. Dis die ideaal om elke leerder se leermodaliteit te bepaal en dan daarvolgens leer te laat

plaasvind. Hiermee word daar gekonsentreer op die erkenning van die besondere kenmerke en beperkings van die individu.

McEwan (2002:5) wys daarop dat daar nie 'n standaard-ingrypingsmetode is nie; elke leerder moet liefers apart geassesseer word en 'n spesiale program dan uitgewerk word. Le Roux (2004:145) lê soortgelyke klem op differensiëring:

Dit verg moed en oortuiging om dinge anders te doen; om lewenslange oortuigings ... oor hoe kinders lees en skryf eenkant toe te skuif en 'n nuwe benadering te volg. Om leerders te leer, beteken om self te bly leer, om op hoogte te bly met nuwe tegnologie, nuwe navorsing en nuwe idees. Die ryke verskeidenheid kennis, kreatiwiteit en vaardighede wat leerders met hulle saambring skool toe, moet erken en benut word.

Drama as onderrig- en ingrypingsmetode werk primêr met hierdie erkenning van diversiteit, differensiëring en openheid vir nuwe idees, soos in die volgende afdeling uiteengesit word.

2.5 DRAMA EN DRAMATISERING AS PEDAGOGIESE HULPMIDDEL

Deur die loop van die twintigste eeu het daar verskeie benaderings tot die gebruik van drama as onderrigmedium, as hulpmiddel in die klaskamer en as sosiale en psigologiese ingrypingsmetode ontstaan. Dit is nie die doel van die studie om hieroor uit te wei of om die menigte teorieë, metodes en debatte te bespreek nie, maar om 'n spesifieke en toepaslike gebruik van sekere drama-elemente en dramatiseringstegnieke met betrekking tot leesopleiding en leesaanmoediging te ondersoek. Ter inleiding word op enkele kernfigure gefokus ten einde 'n mate van begrip van die omvang van drama as onderrighulpmiddel te bewerkstellig.

Daar word dus kortliks gekyk na drie algemene benaderings, aan die hand van enkele bekende eksponente: psigo- en sosiodrama, ingrypingsteater en opvoedkundige drama.

2.5.1 Psigodrama en sosiodrama: die bydrae van Moreno

Jakob Levy Moreno word allerweë beskou as die vader van 'n wye veld van aksie-gedrewe sielkundige ingryping wat teorieë en praktyke van psigodrama, sosiodrama,

sosiometrie en groep-psigoterapie insluit. John O'Toole (2009:102) beskryf Moreno as die pionier van improvisasie-drama met rolspel en dramategnieke.

Moreno is in 1889 gebore. Hy het as mediese dokter gekwalifiseer en in Wene gepraktiseer. Sy liefde vir drama het hom vroeg die waarde daarvan in sy mediese praktyk laat insien. Hy het in sy werk veel eerder aksie op 'n verhoog (as terapie met pasiënte) verkies bo die passiewe gesprek op 'n bank in 'n spreekkamer, soos sy tydgenote. Hy het Freud byvoorbeeld as te passief beskou. So het hy teen 1917 besef dat drama 'n kragtige instrument van verandering by die individu kan wees.

Moreno het geglo dat woorde leuens kan wees, teenoor drama (AKSIE) wat 'n handeling van die waarheid is, wat 'n groter waarheid as woorde kan dra. Vir Moreno as Jood was hierdie denkwysse 'n lewensfilosofie, want die Jode glo dat 'n mens moet 'HA-LECHA', dit wil sê, die woorde moet dade word. "Learning in the Jewish tradition is not an end to itself. It must spur us on to action" (Parsons 2010: Aanlyn). Handeling word dan uitgevoer vanuit die diepere wese. Daarom is dit van groter waarheid as woorde (Yalom 2004: Aanlyn).

2.5.1.1 Rolspel en drama

Apter (2003:34) beskryf hoe Moreno begin het om rolspel en drama aktief te gebruik om insig in mense se motiverings te verkry en om verandering by hulle te bewerkstellig. Dit het hoop en begrip in sy pasiënte gebring en tot verandering in hulle menseverhoudings gelei. Hy het hulle byvoorbeeld deur middel van rolspel in ander mense se skoene laat klim om sodoende begrip vir die ander persoon se perspektief en optrede te kweek. Hy het verder ook improvisasie as 'n vorm van katarsis vir mense gebruik.

In Wene het hy mettertyd 'n eksperimentele teater in die gestig begin, sodat pasiënte daar in veiligheid die verskillende aspekte van hulle persoonlikheid kon uitspeel. Hy het dit gedoen om hulle sensitief te maak vir die uitwerking van hulle gedrag op hulle lewensmaats. Hierdie pad van kreatiewe spontaniteit het die uitdrukking van hulle emosies bewerkstellig (Apter 2003:34).

Volgens Moreno was dit helende terapie met behulp van drama. Anders as Freud, wat die verlede geanaliseer het, het hy die verlede in die begrip van die hier en nou gebring. Hy het nie gefokus op die verlede, waaraan 'n mens niks kan verander nie, maar het eerder die pasiënt gehelp om sy gedrag te verstaan en die beste van die teenswoordige te maak. Dit het op sy beurt hoop en 'n toekomsverwachting vir sy pasiënte gebring (Tauvon 2001:331).

Moreno het eenkeer self die verskil tussen sy werkswyse en dié van die ander groot Weense sielkundige so verwoord:

Dr. Freud, I start where you leave off. You meet people in the artificial setting of your office. I meet them on the street and in their homes, in their natural surroundings. You analyze their dreams. I give them the courage to dream again. You analyze them and tear them apart. I let them act out their conflicting roles and help them to put the parts back together again.

(Moreno in Tauvon 2001:331)

Moreno het dus nie verwag dat 'n pasiënt vir hom van sy probleme vertel nie; hy het gevra dat die persoon vir hom WYS wat sy bekommernis is: "Don't tell me. Show me!" (Yalom 2004: Aanlyn). Om te wys is om dit uit te speel.

Om dit te verstaan, moet ons besef dat Moreno (Yalom 2004: Aanlyn) geglo het dat daar in twee wêreldes geleef word – dié van subjektiewe realiteit en dié van objektiewe realiteit. Die een wêreld is onsigbaar en die ander sigbaar. Met rolspel en improvisasie word die onsigbare ondersoek. Dit lei tot groter integrasie in die persoonlikheid, wat die persoon meer produktief maak. Dit impliseer dat wanneer die persoon die onsigbare betree, hy 'n plek betree waar hy dinge beter kan verstaan.

Die sukses van sy soort drama, veral met kinders, lê opgesluit in die feit dat die terapieproses as *speel* ervaar word. Spel is inherent deel van kinders se lewens en tog, alhoewel ons dit ontgroei, is spel ook deel van die volwassene se bestaan. Sodra 'n volwassene die erns van die lewe ter syde stel en 'n bietjie speel, al sou dit in die vorm van drama wees, tree daar ontspanning in. Volgens Moreno is dit juis omdat ons nie meer speel nie dat ons "siektes" ontstaan (Yalom 2004: Aanlyn). Hy

beklemtoon dat die kind uiting aan sy vreugde en frustrasies in die vorm van spel gee, terwyl volwassenes verwag kinders moet hulle “gedra”. Deur middel van psigodrama, daarenteen, kry die persoon (grootmens of kind) die geleentheid om homself op ’n nuwe manier uit te druk, om met behulp van drama – wat weer ’n vorm van spel is – die beperkings van “gedrag” vir ’n wyle opsy te skuif (Apter 2003:31-36). Moreno se beginsel was dat die pasiënt vertroue kan ervaar en terselfdertyd die versekering dat hy self die antwoord kan en mag vind. Soos Zerka Moreno (in Apter 2003:34-35) dit opgesom het: Psigodrama is die “verstand in aksie” oftewel “the human being’s way of practicing life without being punished for mistakes”.

Dis uit hierdie insigte en prosesse dat Moreno sy aksiegroep terapie ontwikkel het, ’n terapie wat later wyer bekend sou word onder die naam *psigodrama* (Apter 2003:33). Met hierdie benadering het Moreno baie klem gelê op spontaniteit en kreatiwiteit, want vir hom was dit die twee pilare van gesondheid. Spontaniteit help die persoon om paslik en met aanpasbaarheid in ’n gegewe situasie te reageer, selfs in gevalle waar ’n situasie bekend is. Soos Moreno in Apter (2003:32) dit stel: “It is the energy of spontaneity and creativity which enables us in the Here-and-Now to transform, to actualize our Self.”

Moreno se teorieë sluit ook die wêreld van die kind in, wat verklaar waarom drama as ’n leermetode so suksesvol is, veral vir die kind, maar terselfdertyd ook vir ’n volwassene.

Life produces its own constraints. Many of us can’t deal with these very comfortably. We claim that the most central thing about the human being is spontaneity and creativity. Children have a lot of it, and they get squelched somewhere along the way, distorted, pushed under, rejected. We greatly believe in teaching children to have good motor control, memory, and we measure their intelligence. But what about their spontaneity and creativity. The child represents for us spontaneity. Saying “yes!” to life. If you watch a small child, they’re full of life. We stop them from making noises, from stamping, from laughing, even though this is the way they live. We want them to conform and to behave to be like all the other nice people in the world.

And so what happens to many of us is that we have to work very hard as we get older, to recapture that beginning of ourselves.

(Zerka Moreno in Yalom 2004: Aanlyn)

2.5.1.2 Moreno en leesopleiding

Volgens Moreno (Tauvon 2001:334) is spel deel van elke kind se lewe. Die gebruik van drama in leesopleiding en die vestiging van leesliefde is om weer die element van “spel” terug te bring en te aktiveer in gevalle waar dit onderdruk is. Soos hy dit telkemale benadruk het, is dit juis die gebrek aan spontaniteit (by kinders, maar veral by volwassenes) wat angstigheid veroorsaak. En dit is dergelike emosionele faktore wat op hulle beurt *sluiting* by die kind of leerder veroorsaak. Wanneer daar met ’n kind gewerk word aan ’n leerproses sonder om die element van spel te betrek, bring dit outomaties spanning mee, maar wanneer drama (speel) weer met lesse (byvoorbeeld leer lees) gekombineer word, bring dit terselfdertyd die element van vreugde en opgewondenheid vir die kind terug (Ranger 1995:13).

Om ’n voorbeeld te noem:

Wanneer ’n kind letters moet leer ken, kan daar met uitgesnyde letters speletjies gespeel en stories gemaak word, wat die kind laat vergeet dat hy besig is om te leer. Die spel laat hom ontspan en stel hom dus oop vir die leerproses. In hierdie proses voel hy die letter en speel ook daarmee. Daar word wegbeweeg van slegs een modaliteit waar opname moet plaasvind, byvoorbeeld die ouditiewe. Met “spel” word die ouditiewe, kinetiese, visuele en haptiese (taktiele/tassintuiglike) modaliteite betrek, wat die leerproses meer effektief maak.

Ross & Roe (1977:384) het dieselfde bevind met die vaslegging van die visuele herkenning van letters. Hulle het met kinetika (kinders se liggaamsbeweging) vir die kinders opdrag gegee om letters te vorm. Soms is dit in pare gedoen en soms op hulle eie. Die navorsing wat hulle gedoen het, het bevind dat kreatiewe drama ’n effektiewe metode is om ’n kind se leesvermoë te verbeter. Soos in hoofstuk 1 genoem is, beklemtoon Ross en Roe (1977:383) dat hierdie dramategnieke nie bedoel is om leesonderrig te vervang nie, maar slegs om leesvermoë te verbeter. Die proses gaan met groot genot gepaard, wat die kind positief instel om gemaklik te leer.

Dit is in hierdie opsig dat Moreno se tegnieke van waarde is. Deur kinetika word die *aksie* bewerkstellig en sodoende die totale betrokkenheid van die kind wat hom help om op alternatiewe maniere te leer. Dit is presies wat gebeur wanneer ons Moreno se *spontaniteit*, *kreatiwiteit* en *aksie* in die “leeslief”-stimulering van toepassing maak.

Die dramategnieke skep ook vir die kind ’n “veilige ruimte”, ’n plek waar hy, sonder om hom oor foute te bekommer, hom in die verhaal kan inleef of kan improviseer. In daardie sfeer is daar nie ’n reg en verkeerd nie – die verhaal word uitgespeel soos die kind dit ervaar. Hierdie ruimte vir veilige vryheid ontlaai derhalwe die spanning wat normaalweg by kinders voorkom en sluiting (leerblokkasies) veroorsaak. Die feit dat drama aktief beoefen word, soos Moreno aangetoon het, beteken ook dat kinders se normale woeligheid nie deur volwassenes as stoutigheid beskou hoef te word nie, maar as energie wat doelgerig gekanaliseer word in vertolking en beweging om die storie te kan uitspeel.

Die uitspeel van die verhaal bring ook die gedagte by die kinders tuis dat hulle verskillende opsies kan uitoefen. Met die verhaal van *Monsterbloed* (Stine 1998:27-30) uit die *Grillers*-reeks leer hulle byvoorbeeld die spel ken wat tussen jong meisies en seuns gespeel word. Deur die vertolking daarvan kom hulle agter dat gesels amper ’n tipe volstruisdans tussen die seun en die meisie is. Indien hulle die verhaal gewoonweg sou lees, kon hulle dit misgekyk het (sien ook 4.4.2). Met dramategnieke soos rolspel kom ’n mens dit duideliker agter. Dis wat Moreno (Yalom 2004: Aanlyn) bedoel het dat die liggaam en sy gepaardgaande taal die groter waarheid oordra, in teenstelling met woorde, wat leuens kan wees. Die ouer kind kan met dramategnieke wat die liggaam betrek, ook die dieper betekenis van die woorde verstaan.

O’Toole (2009:108-109) bevestig die waarde van hierdie tegniek wat die kind fisies in die ander persoon se skoene laat staan. Dit help om die perspektief oor die karakter of persoon aan te pas. Sodoende ontstaan daar empatie by die kind.

Moreno se siening oor die waarde van speel en die “veilige ruimte” kom ook voor in latere idees wat oor opvoedkundige drama en drama in die onderwys ontwikkel.

2.5.2 Ingrypingsteater: die bydrae van Freire en Boal

Paulo Freire en Augusto Boal is albei (en gesamentlik) bekend vir hulle benutting van wat *ingrypingsteater* genoem kan word, dit wil sê, teater wat benut word om verandering in gemeenskappe teweeg te bring. Freire is veral bekend vir sy idees oor en praktyke rakende die bevordering van geletterdheid.

2.5.2.1 Paulo Freire

Paulo Freire (Anon 2001) is in 1921 gebore en het in Brasilië in 'n landelike gemeenskap tussen arbeiders en in armoedige omstandighede grootgeword. Hier het hy 'n diepe begrip van die lewens van die armes en die uitwerking van armoede op opvoeding verkry. Hy skryf oor sy jeug:

I didn't understand anything, because of my hunger. I wasn't dumb. It wasn't lack of interest. My social condition didn't allow me to have an education.

(Freire in Anon 2001: Aanlyn)

Hy het later 'n taalonderwyser geword, 'n tydperk waarin hy homself van studente se verwagtings vergewis het. In 1946 word hy die direkteur van opvoeding by SESI ('n werkverskaffingsburo wat werkers en hulle families gehelp het) en raak nou nog meer bewus van die elitisme in die onderwyspraktyk en die realiteit van swakker onderwys-geleenthede vir die arm kinders van die werkersklas. In sy doktorsale navorsing oor *Present-day Education in Brazil* (Anon 2001: Aanlyn) kom hierdie standpunt en sy drif vir die bevordering van geletterdheid onder die arm werkersklas sterk na vore. Dit besorg aan hom die etiket van 'verraaier' onder die akademici en elite.

(a) Freire en geletterdheid

Opvoeding het vir Freire (Anon 2001: Aanlyn) nie net daaruit bestaan om boeke en woorde te lees nie, maar ook om die wêreld te lees. Hy het geglo dat die daaglikse woordeskat van die mense met wie daar gewerk word, leer ken moes word. Hulle belewenis van hulle eie wêreld en omstandighede moes ontdek word. Dan kon daar op grond van hierdie kennis aan hulle onderrig gegee word. Daarom het hy van die onderwysers wat lees moes bevorder, verwag om met die gemeenskap te meng en 'n woordelys op te stel van alledaagse woorde wat deur die gemeenskap gebruik

word. Dis eers wanneer 'n onderwyser die kind of volwassene se leëwêreld ontdek dat hy of sy die sosiale realiteit van die kinders en volwassenes kan verstaan, en dan kan sinvolle interaksie en leer plaasvind. Dit het ook gelei tot sinvolle gesprekke in die klas. Tussen onderwyser en leerder was daar nou raakpunte, omdat die onderwyser bewus was van die omstandighede waarin die leerder funksioneer en grootword.

In 1962 het Freire hierdie beginsels in leeslesse toegepas. Sy metode het 300 plaaswerkers binne 45 dae geleer om te lees. As gevolg hiervan het die Brasiliaanse regering duisende kulturele groepe tot stand gebring waar dieselfde metode toegepas is. Ongelukkig is die projek in 1964 na 'n politieke staatsgreep gestaak. Freire is kort daarna vir sewentig dae tronk toe gestuur, omdat hy as 'n verraaier beskou is. Hy is ná sy tronkstraf uit die land verban.

Hierdie beginsel van die *relevansie* van die woorde en temas van die leerstof het 'n belangrike rol gespeel in die navorser se keuse van leesstof vir die praktiese projek, soos in die volgende hoofstuk uiteengesit word. Dit was ook die beweegrede om die kinders se keuse van boeke in die klas te gebruik. Dit was belangrik indien daar aanvaar word dat die kind boeke sal uitneem wat tot sy omstandighede spreek en vir hom of haar relevant is. Die besoek by elke kind se huis het die navorser ook bewus gemaak van die kinders se omstandighede. Soos Freire van die mense se leëwêreld bewus geword het, kon die navorser ervaar dat daar raakpunte tussen navorser en leerder ontstaan, omdat die navorser bewus is van die omstandighede waarin hierdie leerders funksioneer.

Vervolgens word Freire se gebruik van kontekstualisering verder belig.

(b) Freire se gebruik van konteks en ontleding

Vir Freire (2000:72) het die aanleer van geletterdheidsvaardighede heelwat meer behels as die blote bemeestering van die geskrewe woord en die meganiese proses van skryf. Hy het geglo hy was suksesvol met sy opleidingsprogramme omdat hy by gemeenskappe betrokke geraak het, hom van sosiale kwessies vergewis het, die woordeskat wat in daardie spesifieke gemeenskap gebruik is, opgeteken het en dit

dan gebruik het om saam met hulle te besin en vrae oor relevante kwessies te vra. Dis eers wanneer die volwassene of kind begryp dat wat hy lees en skryf, sinvol is en met sy eie lewe te make het, dat daar werklik iets van betekenis gebeur.

Freire het geglo dat die kern hiervan in vrae lê. 'n Proses van nadenke, evaluering, programmering en ondersoek begin wanneer vrae gevra word en dinge verander, want die leerder het verander. Wanneer die leerder na binne kyk, verander dinge na buite. Daarom het Freire daarop aangedring dat onderwysers bewus moet wees van wat in die wêreld van die kind aangaan. Die onderwyser moet hulle drome ken, die taal waarin hulle hulleself teen die wêreld beskerm, wat hierdie kinders weet en hoe hulle dit te wete gekom het (Freire 2000:72).

In die lig van hierdie opvatting het dit Freire gegrief dat die onderwys oënskynlik meer begaan was oor die gee van antwoorde as die stel van vrae. Hy het gemeen dat die onderwysers vergeet het om die kinders toe te laat om vrae te vra (Freire & Macedo 2001:221-223). In sy eie werk het hy die kinders spesifiek aangemoedig om vrae te vra en het hy daarop gefokus om onderwysers te leer dat dit belangrik is om leerders toe te laat om dinge te bevraagteken. Vir hom was dit waar die leerproses plaasvind (Freire 2000:31).

Freire se pogings om lees en geletterdheid te bevorder het dus op verskeie vlakke raakpunte met drama en dramategnieke, want die vrae wat hy gevra het, moet ook oor die teks en oor die karakters gevra word by enige opvoering of voorlesing, en dit lei tot dieper begrip en verandering in die persoon wat die rol vertolk.

2.5.2.2 Augusto Boal

With the actor is born the theatre. The actor is theatre. We are all actors:
we are theatre.

(Boal 1995:19)

Augusto Boal (1995:14-15) is internasionaal beroemd vir sy ontwikkeling van die idees omtrent wat hy die "Teater van die onderdruktes" genoem het (*Theatre of the Oppressed*), 'n filosofie wat breedweg drie vertakings of funksies het: die opvoedkundige, die sosiale en die terapeutiese (Boal 1995:14-15).

Boal het in Rio de Janeiro grootgeword en is by die Universiteit Columbia as chemiese ingenieur opgelei. Hy het egter altyd 'n passie vir drama gehad en na sy terugkeer na Brasilië het hy met sy werk by die Arena Teater in São Paulo begin. Gedurende die 1950's tot 1960's het hy met teater in al sy verskillende vorme geëksperimenteer en gewerk. Hy het geleidelik wegbeweeg van die tradisionele siening van die teater as eenrigtingkommunikasie met 'n gehoor, na die idee van interaktiewe teater, waar daar dialoog en interaksie tussen die gehoor en die akteurs plaasvind.

Boal wou met drama verandering in die samelewing bewerkstellig, nie net in die onderwys nie, maar ook op sosiale en terapeutiese vlak. Hierdie begeerte, gekoppel met die idees hierbo genoem, het geboorte gegee aan sy konsep van die “teater van die onderdruktes” – 'n oorkoepelende idee wat in 'n verskeidenheid gedaantes toepassing gevind het, soos *forum-theatre*, *image-theatre*, *cop-in-the-head theatre*, *invisible theatre*, *the rainbow of desire* en *legislative theatre*. Al hierdie vorme van teater het een ding gemeen: Dit bring die gehoor en die akteurs byeen en skep 'n gemeenskaplike en interaktiewe gebeurtenis wat nie net aksie in die opvoering teweegbring nie, maar ook bedoel is om oor te spoel in aksie vir die lewe (Paterson 1997: Aanlyn).

Vir Boal bestaan teater in sy mees basiese vorm uit twee mense, 'n passie en 'n platform. Teater is vir hom die passievolle stryd tussen karakters op 'n platform en derhalwe sal die storie wat tussen karakters vertolk word, altyd een van konflik wees. Hy het geglo dat niemand na 'n storie sou wou kyk waarin daar geen konflik is nie, want dit sou baie vervelig wees. Dit wat mense na die teater lok, is juis konflik, stryd, versteurde mense en fanatici, diewe en moordenaars – en tog is hierby ook 'n dosis goeie karakters nodig om die bose deur die kontras te belig (Boal 1995:36-37).

In die sestigerjare het Boal, in aansluiting by die idees van Freire, gevoel dat die *tema* waaroor 'n betrokke stuk teater gemaak word, relevant moet wees vir die gehoor. Hy het derhalwe in sy werk met sy akteurs altyd vir die gehoor 'n storie oor 'n sosiale onderwerp uitgespeel wat op hulle spesifieke omstandighede fokus. Gewoonlik het hy die tema by die gemeenskap self gekry deur te vra watter kwessies

in daardie spesifieke gemeenskap 'n probleem is, en dit dan as die temas vir verhale gebruik wat hulle op die verhoog vertolk het (Paterson 1997: Aanlyn).

Op 'n sekere tydstip in die storie is die opvoering gestop en die gehoor is gevra watter keuses op hierdie punt deur die karakters uitgeoefen kan word. Al hierdie voorstelle is dan uitgespeel, sodat die gehoor die gevolge van elke keuse kon aanskou. So word die gehoor nie net die bron van die tema nie, maar skeep hulle in 'n sekere sin die stuk en verskaf die oplossings vir hulle eie probleme (Paterson 1997: Aanlyn).

Die voorbeeld wat dikwels aangehaal word, is die volgende: Die vrou (aktrise) op die verhoog is meegedeel dat haar man 'n verhouding met 'n ander vrou het en hy is op pad huis toe. Die gehoor word gevra watter reaksie die vrou moet toon wanneer die man by die huis instap. 'n Vrou uit die gehoor het gesê dat sy baie mooi vir haar man moet verduidelik dat hierdie situasie vir haar onaanvaarbaar is. Die aktrise het haar opdrag uitgevoer. Die vrou in die gehoor was egter ontevrede met die manier waarop die aktrise die opdrag uitgevoer het. Raadop het Boal gevra dat die vrou in die gehoor die rol van die vrou op die verhoog moet kom vertolk, waarop die vrou onmiddellik instem. Sy het die besem gegryp en die man (akteur) met die besem gemoker. Dit was háár vertolking van 'verduidelik' (Boal 1995:36-37).

Hierdie vorm van die teater was ook die instrument vir grondvlak-aktivisme. Dit was uiteindelik die oorsaak van Boal se arrestasie en verbanning uit Brasilië in 1960. In Parys het hy voortgegaan met sy rewolusionêre benadering tot die teater. Dit het gelei tot die eerste Internasionale Fees vir die Teater van die Onderdruktes in 1981 in Parys (Paterson 1997: Aanlyn).

In 1986 kon hy terugkeer na Brasilië, waar hy in Rio de Janeiro sentrums vir die Teater van die Onderdruktes gestig het, met heelwat gemeenskapsgroepe wat kort tonele oor sosiale kwessies in die gemeenskap vertolk het. Lede uit die gehoor het interaktief met die akteurs omgegaan en selfs karakters met die akteurs geruil om hulle oplossing vir 'n gegewe situasie of kwessie uit te speel (Paterson 1997: Aanlyn).

Boal het, net soos Moreno, geglo dat die uitspeel van verskillende alternatiewe vir probleme, bevrydend en terapeuties is.

A process is therapeutic when it allows – and encourages – the patient to choose from several alternatives to the situation in which he finds himself, the situation which causes him unwanted suffering or unhappiness.

(Boal 1995:25)

Dramatiese voorlesing wat versterk word met die uitspeel van die storie, openbaar dieselfde alternatiewe vir die kinders. Woorde wat op verskillende maniere vertolk word, wys op al die alternatiewe wat bestaan. Vir die kinders kan dit benewens 'n genotvolle ervaring ook 'n terapeutiese ervaring word, wanneer hulle die alternatiewe ondersoek en dan die verstandigste keuses kies wat byvoorbeeld deur die skrywer as oplossing gegee word. Dis 'n aspek wat verdere navorsing verdien en is nie soseer in hierdie loodsstudie ondersoek nie.

Hierdie aspek is in hierdie studie in 'n mate ondersoek met die uitspeel van die verhaal, *Die keiser se nuwe klere* (Anderson 1980). Nadat die kinders die storie uitgespeel het, is daar bespreek hoe onverstandig die keiser was, en hoe die mense uit vrees vir die keiser en die ander mense se opinie, te bang was om te erken dat die keiser geen klere dra nie. Dis slegs die kind wat geen vrees het vir ander mense se opinies, wat met die waarheid vorendag gekom het. Dit was 'n waardevolle oefening in hierdie vorm van *terapeutiese drama*. Indien die alternatief van mense wat nie huiwer om die waarheid te praat nie, uitgespeel sou word, sou die skelms wat die keiser se klere gemaak het, baie gouer voorgekeer gewees het.

Boal noem ook dat hy met drama 'hoop' vir mense wil bring. Hy het geglo dat elke individu se persoonlikheid 'n gegewe is, maar dat dit wel moontlik is om binne daardie gegewe die beste te word wat die persoon kan wees. Indien die akteur 'siek' is, kan hy mos ook weer gesond word (Boal 1995:39).

Wanneer drama dan uitgespeel word, het Boal geglo dat dit op hierdie wyse verandering sou bewerkstellig. Vir hom was Paolo Freire (Paterson 1997: Aanlyn) 'n

vaderfiguur en dit is dan ook die rede waarom hulle werk ooreengestem het. Met Freire se dood in 1997 het Boal gesê: “I have lost my last father.”

2.5.3 Opvoedkundige gebruike van drama: die bydrae van Heathcote en Way

Opvoedkundige drama kom in verskeie vorme voor, maar het sinoniem geword met 'n aantal sleutelfigure soos Dorothy Heathcote, Brian Way, Nellie McCaslin, John O'Toole, John Bolton. Daar word kortliks na twee van die mees invloedryke van hierdie figure gekyk as voorbeelde van die dinamiese stroom van opvoedkundige ingryping deur middel van drama en teater wat in die tweede helfte van die twintigste eeu na vore gekom het.

2.5.3.1 Dorothy Heathcote

Dorothy Heathcote in medewerking met Bolton (O'Toole 2009:101) is miskien die mees uitstaande voorbeelde van Drama in Education (DIE) oftewel drama-in-onderwys- (DIO) praktisyns. Die werk is gemik op die onderwyser in die klaskamer wat drama as 'n onderrigmedium benut.

Dorothy Heathcote is in 1926 in Steeton, West Yorkshire gebore. Sy het nie goed gevaar op skool nie en het op veertienjarige ouderdom die skool verlaat om saam met haar ma as weefster by 'n wolfabriek te gaan werk. Op aandrang van die werkers by die fabriek het die fabrieksbaas haar geborg om drama te gaan studeer. Esme Church, onder wie sy gestudeer het, het haar aan die einde van haar tweede jaar aangeraai om die verhoog te laat vaar en eerder onderwys te gaan gee. Volgens Heathcote het Church vir haar gesê: “My dear, you are very talented, quite fearfully so at times, but you are not the right size for your age, for the roles you can play ...” (Heathcote 1984:114).

Sy het onderwys vir 'n verdere jaar gestudeer en is in 1951 uit die bloute as 'n deeltydse dosent by die Durham Instituut aangestel. Sy was onervare, sonder enige formele opleiding, met geen nasionale onderwyskwalifikasie en bykans geen ervaring om met kinders te werk nie. Haar werksbeskrywing was om die praktiese ervaring van ervare onderwysers te verbeter. Naïef en onbewus van wat gewoonlik gedoen word, het sy lesse begin demonstreer. Aanvanklik het almal gedink sy is eienaardig.

Toe sy later self agterkom dat haar werkswyse heeltemal anders as die res was, het sy besef wat sy doen, is effektief en het glad nie omgee wat ander dink nie.

Vir almal was haar werk onortodoks, selfs vir die teatermense. Soos Bolton (2002:37) sê:

It was anathema to drama specialists, both the traditionalists who saw her work as rejecting real theatre and the progressives who thought she broke all the rules on which Child Drama was founded.

(a) Die vier Heathcote-modelle

In Heathcote (2002:3-5, 9) se eie woorde word haar werk as volg opgesom:

- i. In the drama model I developed the strategies which bred common points of view and share impulse to resolve social events.*
- ii. In Mantel of the Expert I created working communities with concern for others – clients in the mind.*
- iii. In Rolling Role I discovered the power of children to build a whole community. It could be a commune, management team, or a cathedral or health centre, any group with aspirations facing change.*
- iv. The Commission Model carries the social element present in other models right out into the community beyond the school interests and environs. So there will be need for teachers actively searching out commissions and use their imaginations about institutions who would like to become involved ...*

Die eerste model (i) is gekenmerk deur lesings of lesse wat sy in 'n opvoedkundige toneel omskep het. Met hierdie tonele het sy gewoonlik die kinders gehelp om strategieë te ontwikkel wat sosiale kwessies kon oplos. Sy het met aksent en karakterisering 'n karakter geword wat die kinders genooi het om dieselfde te doen. Dit kon 'n geskiedenisles wees waarin hulle 'n toneel uit daardie tydperk sou vertolk.

Die tweede model (ii) is praktiese werk. Sy en haar leerders het baie tyd spandeer om in hospitale met gestremdes asook jong mans en seuns in tronke te werk. Hierdie model word die *kundige* genoem. Die werk wat die leerders saam met haar gedoen het, het hulle tot *kundiges* verhef, en sy het saam met die leerders kenners van

hierdie onderwerp geword. Die werk het nie van die kinders vereis om toneel te speel nie, maar wel om genoegsame inligting bymekaar te maak om behoorlik met die siekes, gestremdes of gevangenes te kan werk. Hierdie proses het elke kind 'n kenner op sy gebied gemaak, omdat hulle verplig was om die "kliënte" met kundigheid te bedien. Dit was nie 'n werklike projek nie, maar een wat, met die ingesamelde kennis, met dramaspel uitgespeel is.

Die derde model (iii) wat Heathcote beskryf, is van toepassing op onderwysers en word genoem die *veranderlike rol*. Onderwysers is volgens hierdie model verplig om betrokke te raak by al die vakgebiede in die skool en een gesamentlike projek te doen, waar daar gemene delers is. Daar word byvoorbeeld op 'n tema soos "eensame bejaardes" besluit. In hierdie geval moet die leerders die verskillende fasette van hierdie gemeenskapsprobleem ondersoek en hulp verleen. Dit sou dan 'n verskeidenheid vakke se leerareas gedek het. Op hierdie manier is die werk prakties en toepaslik vir die werklike lewe van die kind en ten opsigte van sy skoolwerk gemaak.

Die vierde model (iv), genoem die *opdragmodel*, het Heathcote gebruik om onderwysers en kinders te motiveer om instansies by hulle skool betrokke te kry in 'n werklike projek waarin hulle die gemeenskap tot diens sou wees.

(b) Werkswyse

Heathcote (Wagner 1984:21-22) het nie kinders gebruik om toneelstukke te skep nie, sy het drama gebruik om hulle totale bewuswording uit te brei. Deur die lense van fantasie het sy kinders geleer om na hulle realiteit te kyk. Dan ervaar die kind hoe dit voel om dieper as die oppervlak na die betekenis van mense se optrede te kyk. Sy het nie drama as 'n esoteriese tegniek gebruik nie, maar eerder as 'n tegniek wat die mees gewone mens kon gebruik om met nuwe of ontstellende ervarings saam te leef. Sy het kinders aangemoedig om hulle eie besluite te neem. Dit het haar as opvoeder blootgestel daaraan om op 'n gegewe oomblik in 'n klaskamer 'n aanpassing te maak in wat sy moes doen.

Die energiegewende proses van improvisasie met 'n klas is deur haar ontdek. Sy het nie 'n les vooraf beplan nie. Wanneer sy kinders ontmoet het, het sy hulle gevra wat hulle graag wil doen. Op grond van hulle voorstel het sy die les by hulle behoeftes aangepas. Sy was nie bang om 'n klas op hierdie manier te hanteer nie. Heathcote het altyd binne hierdie onsekerheid presies geweet wat haar doelwit was en hoe die kinders moontlik sou reageer.

Sy beveel altyd aan dat onderwysers die volgende ses faktore met 'n klas in ag moet neem (Wagner 1984:38-41):

- Besluite rondom die improvisasie
- Geraas
- Afstand van die groep
- Grootte van die groep
- Die rol van die onderwyser in die improvisasie
- Die status van die onderwyser

Besluite rondom die improvisasie

Hoe gaan die klas hanteer word? Eenkeer het Heathcote byvoorbeeld 'n klas met baie raserige seuns binnegestap. Haar opdrag was om 'n werk oor Julius Caesar te behandel. Sy het die klas as rebels en opstandig ervaar, maar in plaas van om hulle stil te maak, het sy die illusie geskep dat sy 'n kroegvrou was wat bier vir almal uitdeel. Onmiddellik het sy almal se aandag gehad, en die eerste seun vir wie sy die bier aangebied het, het dit gelukkig aanvaar. Van hierdie punt af het sy met almal in die 'kroeg' begin gesels oor hoe swaar hulle kry. Toe almal begin saamgesels en die improvisasie doen, kon sy die groepwerk in die rigting van Julius Caesar stuur.

Geraas

Dit is belangrik dat die onderwyser 'n besluit neem oor die risiko en die hoeveelheid 'geraas' wat sy kan hanteer. Volgens Heathcote is slegs 'geraas' wat bydraend tot die toneel is, toegelaat.

Afstand van die groep

Elke onderwyser moet besluit hoe ver of naby sy aan die studente wil wees. Heathcote het altyd verkies om fisiek so na as moontlik aan haar studente te wees. Sy wou in aanraking met hulle gedagtes en gevoelens kom.

Grootte van die groep

Die getalle van 'n groep moet ook volgens die onderwyser se hanteringsvaardighede aangepas word. Heathcote het groot groepe verkies, want sy was gemaklik om met groot groepe kinders te werk. Dis een van die dinge wat haar so besonders maak. Dis egter nie alle onderwysers wat kans sien om 'n groot groep te hanteer nie.

Rol van die onderwyser

Die rol van die onderwyser in die improvisasie word bepaal deur die karakter of karakters wat die onderwyser wil vertolk. Heathcote het met verskillende aksente die kinders aangemoedig om dieselfde te doen.

Status van die onderwyser

Vir Heathcote (Wagner 1984:41) was dit belangrik dat die leerders haar werk so geniet dat hulle die volgende dag daarmee wou voortgaan. Vir haar was die status as onderwyser, die respek en positiewe samewerking van leerders. Die leerders moes die *verbeeldingspel* of *improvisasie* van die een les na die volgende so geloofwaardig vind dat daar voortsetting plaasvind. Status volgens Bolton (2002:107) kan egter ook vertolk word as die proses waarin die onderwyser bereid is om sy kennis prys te gee, sodat die kinders ervaar dat hulle die persone is wat meer weet. Die onderwyser sit homself in die hande van die kinders se kundigheid. Heathcote (Wagner 1984:97) beskryf dit as die *weerhouding van kundigheid*. Sy laat die kinders verstaan dat hulle meer inligting tot hulle beskikking het as sy. Op hierdie manier het die kinders beseft dat Heathcote hulle opinies in ag neem en dit het gelei tot groter betrokkenheid van die kinders.

(c) Heathcote, drama en gestremde kinders

Heathcote (Wagner 1984:43) was ook bekend vir haar werk met gestremde kinders. Die volgende voorbeeld van 'n les met erg gestremde kinders wys op haar unieke vermoë om met alle kinders te kon werk.

'n Verwaarloosde man is na 'n groep gestremde kinders gebring. Sy voorkoms het simpatie by die kinders gewek. Hulle het uit hulle pad gegaan om hom te help. Dit was uniek, omdat hierdie kinders gewoonlik gehelp word om te was en aan te trek.

Hulle was glad nie gewoond om iemand anders te help nie. Tog het hulle die man gehelp toe hulle in hierdie situasie aan die hulpeloosheid van 'n mens blootgestel is.

Heathcote het ook 'n groep kinders met spierdistrofie in 'n situasie geplaas waarin hulle 'n man ontmoet het wat binne-in 'n houer vasgemaak was. Hy was soos 'n bal in die beknopte houer opgerol. Hierdie groepie kinders het stadig maar seker die man uitgehelp en 'ontknoop'. Hulle het hom ook gewys hoe om op 'n stoel te sit, homself te was en aandag aan sy voorkoms te gee.

Dit was vir hierdie kinders 'n besondere ervaring om al die vaardighede wat hulle self pynlik en stadig moes aanleer, aan die man te wys. Vir hulle was elke beweging 'n frustrasie, omdat hulle senuweesisteem nie altyd korrek funksioneer nie. Tog het die man se behoefte aan hulp verantwoordelike optrede by hulle ontlok.

Wagner (1984:216) som haar werk met gestremdes gepas op met die volgende woorde:

What Dorothy Heathcote had done was to put the disabled into a position of power, of being needed ... The "handicap" was no longer something to be pitied or feared; it was simply a significant fact to be dealt with and respected.

Dit is interessant dat hierdie selfde beginsel deurgaans met *alle* kinders – gestremd of niegestremd – toegepas is, en daarom het Heathcote hulle met haar dramategnieke bemagtig, presies soos Way (sien 2.5.3.2) ook met sy werkswyse gedoen het.

(d) Heathcote se impak op lees

Drama is as 'n magtige instrument van verandering deur Heathcote, Freire en Boal gebruik. Volgens Wagner (1984:186-192) is die mees entoesiastiese navolgers van Heathcote nie net drama-onderwysers nie, maar veral letterkunde-onderwysers. Sy het die vermoë om kinders te lei om self die wonder van nuuskierigheid ontdek. Die behoefte aan navorsing word op hierdie oomblik in die leerder gebore en daarmee saam die ontdekking dat dié navorsingsreis 'n ontdekkingsreis van vreugde is.

Heathcote se maatstaf vir 'n suksesvolle projek was dat die kinders woordeboeke, kunsboeke en ander volwasse leesstof begin vra. Dis wanneer die kinders ontdek het dat hulle beheer het oor die leesstof en nie die leesstof oor hulle nie. Sy het glad nie omgee hoeveel 'n kind voorheen gelees het nie. Dit was ook nie vir haar belangrik of daar 'n versameling van boektitels en woordeskat ontstaan nie, maar eerder of die kind kan *identifiseer* met dit wat hy lees.

Die volgende tegnieke is deur haar gebruik om 'n kind lus te maak om te lees (Wagner 1984:186-190):

- Sy het die kinders uitgevra oor wat hulle prikkel om 'n storie te lees.
- Sy het uitgevind watter faktore die storie vir 'n kind vervelig maak.
- Sy het die intrige van die boek met die kinders bespreek en dan moes hulle haar stop sodra hulle die gevoel gekry het dat hulle self meer oor die boek wil uitvind.
- Sy het haarself as 'n karakter uit die boek voorgedoen. Die kinders kon haar dan as karakter meer uitvra en ook op hierdie manier meer oor die storie te wete kom.

Heathcote se werk word deur Wagner (1984:231) met die volgende woorde saamgevat:

Learning to teach from Dorothy Heathcote is like dancing with a whirlwind. The symphony she hears sweeps you along with a sense of its rhythm; still you have very little understanding of the steps your feet must take when her leadership is gone and you are left to dance alone ... some of the steps are spelled so you can start the dance; but the music you hear must sound in your own soul.

2.5.3.2 Brian Way

In teenstelling met Heathcote, is Brian Way (O'Toole 2009:102) se fokus die teatermatige gebruik van drama vir opvoedkundige doeleindes, naamlik Theatre in Education (TIE) oftewel teater-in-die-onderwys (TIO).

Harbottle (2006: Aanlyn) beskryf kortliks sy geskiedenis. Hy is in 1923 in Sussex in Engeland gebore. Hy was die seun van 'n regsgeleerde wat in Wes-Indië gepraktiseer het. Hy het teen die deelname aan die Tweede Wêreldoorlog betoog.

Op grond hiervan is hy vir 'n kort tydjie tronk toe gestuur. Nadat hy vir 'n ruk as 'n joernalis gewerk het, het hy besluit om die teater as loopbaan te kies. Hier het sy pad ook met dié van die bekende Peter Slade gekruis.

Hy het later by verskeie universiteite begin lesings gee. In die vroeë vyftigerjare het hy 'n teatersentrum in Londen begin. Hier wou hy 'n plek voorsien vir werklose akteurs en later het dit die wegspringplek vir opvoedkundige teater in skole geword.

Sy toneelstukke is op die verhoog en in-die-rondte opgevoer. Hy het dan die toneelstukke in die middel van 'n saal op die vloer saam met die kinders en onderwysers opgevoer. Professionele akteurs wat hulle slag met kinders en die onderwys geken het, het met skole gewerk. Landswyd het hy groot sukses met hierdie groepe behaal ondanks die weerstand van die tradisionele teatermense (Harbottle 2006: Aanlyn).

Brian Way het geglo dat die leerproses met drama aanleiding gee tot aanvaarbare menslike gedrag as gevolg van die vertolking van die teks en rolspel. Sy doelwit was om deur middel van drama die persoon te leer om praktiese lewensituasies te oefen. Indien die persoon vir 'n werksonderhoud moet gaan, sou hy as voorbereiding die situasie met drama uitbeeld.

Way (1980:28-39) se belangstelling was grotendeels ook die innerlike ervaring van 'n kind in die dramatiese proses, 'n aspek waarop die navorser in hierdie studie ook gefokus het, omdat sy meen dat die doel van die dramatiese interpretasie van leesstof juis is om die kind interaktief betrokke te maak by die dramatiese voorlees van die storie en so die leeservaring as werklikheid te laat beleef. So 'n proses sal hopelik genot en betrokkenheid bewerkstellig by die lees en dekodeering van woorde en betekenis, help om selfvertroue op te bou en bydra om die kind leeslief te maak.

Way (1980:28-39) se benadering is dus in vele opsigte dieselfde as wat die navorser met die kinders in hierdie studie gevolg het, want sy uitgangspunt was spesifiek om die kind te laat glo dat hy (Way) die storie nie sonder die kind se hulp kan vertel nie.

By gepaste plekke sou die kind dan die nodige geluide maak, byvoorbeeld, as die onderwyser van die wind lees, sal die kinders geluide maak om die wind na te boots, of die geluid van 'n boot se enjin. Al die drama-aktiwiteite wat Way doen, het een faktor gemeen: die bou van 'n gevoel van eiewaarde by die kind en die verbetering van die kind se selfbeeld. Sy doelwit was, soos dié van Heathcote, om *mense* en nie drama nie te ontwikkel (Way 1980:6).

Way (1980:12) skroom nie om 'n proses te volg waarmee hy met al die verskillende drama-aktiwiteite eers die kind se selfbeeld opbou en hom help om in homself te glo nie. Sodra die kind ontdek dat hy self kan, is die proses halfpad gewonne. Daarom het Way (1980:14) baie tyd aan die volgende faktore spandeer wanneer hy met 'n kind gewerk het:

- Die gebruik van die vyf sintuie (gehoor, sig, aanraking, reuk en proe)
- Verbeelding
- Die gebruik en beheer van die liggaam
- Spraak
- Die ontdekking en beheer van emosie
- Intellek

Die basis waarop Way (1980:15) met hierdie faktore begin werk het, was om die konsentrasievermoë van 'n kind te ontwikkel. Hy wou die kind op 'n plek kry (sonder blootstelling aan 'n gehoor) waar daar met gemak op die gegewe taak gekonsentreer word.

Die proses het in totaliteit dieselfde doel as wat die navorser met dramategnieke en stories wou bereik en word so deur Way (1980:41) saamgevat:

One of our objectives is slowly to build confidence in each individual; for some this will take a very long time indeed; as has been mentioned before, we must remove the fear of failure and the notion of being no good. Infinite patience is necessary.

Way (1980:28) het die storiesessie as 'n gerieflike beginpunt vir dramategnieke beskou. Die onderwyser het die storie voorgelees en die kind het bypassende

geluide gemaak. In die stories wat vertel is, het hy altyd 'n tegniek vir orde ingebou. Hy het 'n papierpyl gebruik om vir die kinders te beduie dat hulle harder of sagter moet praat. As die pyl na bo gewys het, moes hulle harder praat. Die belangrike faktor hier is dat hy, soos Heathcote, die kinders laat verstaan het dat hy hulle hulp nodig het met die vertel van die storie.

Die storie is hierna herhaal, sonder woorde of klank, maar dan met gepaste *aksie*. Hy het nie daarin geglo dat die onderwyser vir die kind moet voorspeel nie (Way 1980:37). Die kind moet self ontdek dat hy dit kan doen. Dit is presies wat Heathcote ook gedoen het. Wanneer die kind dan by leesvertolking kom, is sy kennis oor die vorming van 'n karakter, die gebruik van die liggaam, asook stemgebruik en beweging, so ontwikkel dat die vertolking van die verhaal vir die kind baie maklik is. Way het geglo dat dit maklik is om met 'n kind te werk en hom te help groei indien hy glo hy "kan".

Dit is ook waarin die waarde van dié loodsprojek gelê het. Die navorser het met baie van Way se drama-aktiwiteite op 'n speel-speel manier die verhaal oopgemaak en die kinders lus gemaak om te lees, omdat hulle lees geniet.

Daar is egter 'n keerkant van genot en dit is die feit dat daar baie maklik chaos kan ontstaan as kinders iets geniet. Dis juis hierdie aspek wat baie onderwysers afskrik. Way het deeglike grense gestel om die drama-aktiwiteite opbouend en tot voordeel van die les en die kind te hou. Hy (Way 1980:68-71) gee 'n volledige uiteensetting van die belangrikheid van dissipline wanneer daar met die medium van drama met 'n klas gewerk word. Enkele van die belangrike punte wat hy opper, is die volgende:

- Hy beklemtoon dat daar te alle tye 'n vorm van beheer in die klasaanbieding moet wees.
- Drama bied die ideale geleentheid om die twee aspekte van selfdissipline en persoonlike verantwoordelikheid rakende gedrag te ontdek.
- Wees te wagte dat die leerders jou sal uitdaag en toets.
- Wees konsekwent in die toepassing van jou dissipline en orde in die klas.

- Wees bewus daarvan dat die kinders geleidelik sal leer (dit sal nie oornag gebeur nie) om persoonlike verantwoordelikheid te aanvaar vir gedrag wat bydra tot die voordeel en goeie samewerking van die hele groep.
- Daar is 'n negatiewe en verkeerde konnotasie omtrent drama wat as 'n "vrye" aktiwiteit gesien word waar daar geen beheer is nie. Dis juis hier waar die leerder die ware konsep leer van "om jou naaste lief te hê soos jouself". Hulle goeie, ordelike gedrag wat samewerkend tot voordeel van mekaar en die hele groep is, is die faktor wat die sukses van die groep sal bepaal.

Die eksperimentele werk wat die navorser onderneem het, het hierdie uitgangspunte basis benut.

Laastens is Way se bydrae tot die ontwikkeling van geletterdheid te vinde in die feit dat hy geglo het dat drama in kombinasie met voorlesing die kind die geleentheid gee om met liggaamsbewegings, gesigsuitdrukkings en gebare die storie uit te beeld (Boyd *et al.* 2004:60). Die voordeel wat dit inhou, is dat die kind ontdek dat 'n verhaal nie tweedimensioneel is nie, maar driedimensioneel.

The story, through drama, is allowed to become real for students as they are encouraged to bring the words and pictures to life through their own enactments.

(Boyd *et al.* 2004:60)

2.6 DRAMA EN LEESONDERRIG

Die voorafgaande bespreking van Moreno, Boal, Freire, Heathcote en Way se onderskeie benaderings tot drama as 'n moontlike onderrigmedium en 'n medium om verandering by individue of die gemeenskap te bring, gee 'n aanduiding van sommige wyses waarop drama moontlik ook geletterdheid kan bevorder. Sommige van die tegnieke sal verderaan weer belig word in die konteks van die eksperiment wat in hoofstuk 3 bespreek word. Kyk 'n mens na die wyer literatuur oor leesonderrig en die bevordering van geletterdheid, is die aansluiting by die voorafgaande nogal duidelik. Onder die voordele wat uitgewys word, is die volgende:

2.6.1 Drama bevorder leesbegrip

Torgeson (1998:33) noem dat begrip die belangrikste uitkoms van effektiewe leesonderrig is.

Die uitsluitlike doel van leesonderrig is om leerders die vaardighede aan te leer wat noodsaaklik is om die geskrewe woord te verstaan en te geniet. Ten spyte van die onderwyser se voorkeur aan 'n spesifieke lees-onderrigmetode sal die einddoel dieselfde wees, naamlik om 'n bepaalde teks wat geskik is vir die leser se spesifieke intellektuele vermoë te begryp.

John Beattie (in Wood 1994:106) beklemtoon bogenoemde deur te noem dat die leerder onsuksesvol is indien hy nie die teks wat gelees word, kan begryp nie.

Dis presies wat drama by magte is om te doen. Wanneer leerders bewus raak dat drama hulle help om die teks beter te verstaan, luister hulle meer aandagtig en dit maak hulle vaardiger lesers (Kelner & Flynn 2006:14).

2.6.2 Drama bevorder geheuevaslegging

Hier is die sleutelwoord *aksie*, soos Moreno vroeg reeds aangedui het. Met ander woorde, wat nodig is, is die teenoorgestelde van passiwiteit. Passiwiteit lei gewoonlik tot verveeldheid, waar die leerder vaagweg hoor wat aangaan, maar nie noodwendig begryp wat gelees word nie. Noam Chomsky (Oterero 2003:342) 'n bekende Amerikaanse opvoedkundige, beklemtoon die feit dat passiwiteit nie leer bevorder nie.

Volgens Ross en Roe (1977:384) vereis vertolking dieselfde tegnieke as wat in leesvaslegging gebruik word. Die kind wat 'n storie moet uitspeel, moet die feite van die storie begryp, asook die karakters se persoonlikhede, die betekenis van woorde, die volgorde van die storie, die beweegrede vir die aksie van die karakters, die karakters se emosies en ook die gebeure wat tot die klimaks en afloop van die storie lei. Leerders moet ook die atmosfeer van die storie kan verstaan en uitbeeld. Aksie verdring passiwiteit en dwing die leerder tot handeling. Dít maak dat die kind beter onthou. Wanneer hulle aktief deelneem deur die storie uit te beeld, word die storie taktiel, linguisties, motories en sensories vasgelê – vandaar die goeie herroeping van feite wanneer 'n storie met beweging gedoen is.

2.6.3 Drama bevorder genot in lees

Dis duidelik dat die suksesvolle leesreekse perseptuele en sensoriese leermodaliteite insluit. Drama is die sukseskern wat al hierdie elemente benut. Die grootste bonus van drama lê in die feit dat kinders dit geniet, soos Moreno uitgewys het.

Dramatiese vertolkende lees bring genot, begrip en 'n liefde vir lees by kinders. Kombineer dit met rolspel en improvisasie van die storie wat voorgelees is en jy hou 'n kind in die holte van jou hand. Terwyl hulle dit alles as genot en spel ervaar, leer hulle sonder om dit te besef. Ranger (1995:19) beskryf die drama as volg:

The teacher using drama encourages and motivates the children by making reading meaningful. While observing the children in drama, the teacher sees first-hand the learning taking place from the child's point of view.

H.U.W. Thomas (1998:181) argumenteer dat genot in lees op sigself 'n leerproses in werking stel wat selfs kragtiger is as die ou bekende, gestruktureerde metodes:

What writers such as Meek and Waterland brought to our practice was a sense of the importance of the enjoyment children gain from the meaning of the text and a demonstration of how important it was in fostering the skills of reading. What makes many of us readers, is our involvement in the things we read. We are gripped, entertained, amused and shocked by what we read – so we read more.

2.6.4 Drama motiveer om te lees

Cox (in Ranger 1995:20) het in haar navorsing 'n baie sterk verband tussen drama en lees gevind. Drama het kinders gemotiveer om te lees. In die proses is hulle woordeskat uitgebrei, hulle het krities, asook met groter begrip en insig, gelees. Volgens Cox skep dit 'n lewenslange leeskultuur.

Daar is 'n sterk verband tussen multisensoriese en die perseptuele leesreekse en drama, want drama laat 'n kind speel-speel dink (kognitiewe invloed), praat (linguistiese invloed), beweeg (kineties/motoriese invloed) en voel (affektiewe invloed). Al hierdie modaliteite word ook deur die multisensoriese en perseptuele leesreeks versterk en gebruik. Met die multisensoriese metode leer die onderwyser vir die leerder klanke deur van al die sinne gebruik te maak. Hierdie metode is die

gemene deler met dramategnieke, waar die leerder se sintuie ingespan word om die verhaal uit te beeld.

2.6.5 Drama leer die leerder om te luister

'n Ander faktor van belang vir opvoeders is dat drama kinders dwing om meer aandagtig te luister. Behalwe dat hulle die vertelling gewoonlik geniet, is hulle ook verplig om te luister, anders sal hulle byvoorbeeld nie die storie na die tyd kan opvoer nie (Ross & Roe 1977:384). Hulle luister dus nie net na die storie nie, maar hulle luister ook vir die logiese volgorde van sinne, dialoog, die kernidee en fynere besonderhede van die storie.

2.6.6 Drama versterk leesvermoë

Drama is ook 'n effektiewe manier om 'n kind se leesvermoë te versterk. Dit is nie, soos daar reeds gemeld is, bedoel om 'n kind se leesvaslegging te vervang nie. Dis 'n aanvullende instrument wat 'n kind se leesvaardigheid kan verbeter. Op 'n speel-speel manier word lees groot pret (Ranger 1995:19).

Le Roux (2004:21) noem dat leessukses afhanklik is van die leser se ervaring van sukses. Die leser sal positief gemotiveerd wees om te lees as hy kan lees en dit geniet en dit in 'n vriendelike en ontspanne atmosfeer geskied. Drama, weens die feit dat dit as spel ervaar word binne 'n "veilige" ruimte waarin foute gemaak kan word (sien byvoorbeeld die beginsels van Moreno (2.5.1) en Heathcote (2.5.3.1)), skep die geleentheid vir ontspanning en dus kan leer suksesvol geskied.

Sousa (2005:85-86) het met sy navorsing oor die werking van die brein bevind dat leesvloeiendheid bewerkstellig is deur onder andere voorlesings en lesersteater. Met *lesersteater*, verduidelik Sousa (2005:86), repeteer studente voor hulle klasmaats. Woorde word nie gememoriseer nie. Hulle doen die voorlesing uit 'n teks wat ryk is aan goeie dialoog wat karakterisering vereis. 'n Verteller word gebruik om agtergrond-inligting te verskaf. Die studente lees die dialoog asof hulle die karakters in die teks is. Op grond hiervan het Sousa benadruk dat daar daagliks hardop vir leerders voorgelees moes word. Die voorlesings moes gekenmerk word deur goeie stemgebruik asook die behoorlike vertolking van die teks. Kortom, daar moes

dramatiese voorlesing gedoen word. Verder het 'n studie van Martinez, Roser en Strecker (in Sousa 2005:86) bewys dat 'n tien weke deelname aan lesersteater die leerders se leesvermoë in so 'n mate beïnvloed het dat dit hulle 'n leesvoorsprong van een jaar gegee het.

Volgens Wepner (1985:633) word goeie lesers “gemaak” en nie gebore nie, en blootstelling aan 'n leesryke omgewing fasiliteer hierdie ontwikkeling.

2.6.7 Die voordele van rolspel in drama en lees

Alhoewel daar al na die dramatiese uitspeel van stories as “improvisasie” verwys is, is dit eintlik meestal *rolspel* waarvan daar gepraat word. Soos McGregor *et al.* (1977:12) verduidelik, word die leerders by die uitspeel van stories beperk in die uitbeelding van 'n sekere storie wat vir hulle voorgelees word. Rolspel is binne hierdie konteks meer gestruktureerd as improvisasie en het 'n definitiewe doelwit. Daar is in hierdie beperking natuurlik ook 'n “veiligheidsaspek” ingesluit. McGregor (1977:16) noem dat die leerder verplig is om van sy werklike situasie na 'n sogenaamde *denkbeeldige* situasie oor te skakel, een waarin drama 'n basiese behoefte vervul deur hom te help om sin te maak en uitdrukking te gee aan die innerlike wat die subjektiewe begrip na vore bring sodra dit deur die kind uitgebeeld word.

Die ander voordeel van rolspel is dat dit 'n mate van katarsis kan bewerkstellig. Katarsis is die ontlading van opgehoopte emosies wat ontstaan na die ervaring van trauma in die werklike lewe. Deur so 'n belewenis kan groter begrip ontstaan, bloot omdat die leerder deur middel van rolspel in die skoene van die karakter kon klim. Om die waarheid te sê, die blote lees van 'n teks of storie – en daarna die uitspeel daarvan – is 'n ideale uitdrukking van emosies wat andersins onderdruk kan word. Die voorlesing lei tot handeling waarin die volgende prosesse geaktiveer word:

- Probleme word ondersoek
- Ander se standpunte word raakgesien
- Alternatiewe word herken
- Oplossings word bespreek

Dr. Johan A. Wheeler ('n mediese dokter) het die argument aangevoer dat die wetenskap slegs vooruit kan gaan daar waar alle moontlike foute gemaak word (in Apter 2003:35). Rolspel binne die onderwys gee die kind die geleentheid om foute te begaan sonder om daarvoor gepenaliseer te word. Dit is 'n veilige milieu waarin die kind sonder kritiek kan "speel".

2.6.8 Drama is inklusief

Volgens McGregor *et al.* (1977:22-23) lê die gevaar by die onderwyser wat dink dat drama-in-die-onderwys slegs vir minder intelligente lesers bedoel is. Hierdie denke is foutief, want drama is juis vir almal bedoel – die intelligente leerder inkluis (sien byvoorbeeld Drama.Ed.net 2008:3). Drama stimuleer die verbeelding en maak dit wat die kind lees, lewendig. Baldwin en Fleming (2004:14-15) ondersteun hierdie gedagte met die verduideliking dat drama *meervoudige intelligensie* in verskillende leerders aanspreek. Dit beklemtoon die feit dat drama ingang by almal vind, sonder die uitsluiting van enige leerder.

Howard Gardner (in Baldwin & Fleming 2004:14) beskryf die meervoudigheid van intelligensie as volg en dui aan hoe dit tegnies deur drama-ingrypings beïnvloed kan word.

- Linguistiese intelligensie word met drama geaktiveer deur die gebruik van 'n teks, rolspel, gedagte-nasporing en improvisasie.
- Logiese/Wiskundige intelligensie word deur gestruktureerde beweging, aktiwiteite en die korrekte volgorde van tonele geaktiveer.
- Visuele en ruimtelike intelligensie word geaktiveer deur die skep en verandering van beelde, die verhoog, beweging en maak van tablo's.
- Liggaamlike en kinetiese intelligensie word geaktiveer deur beweging, dans-drama, improvisasie, voorstelling en mimiek.
- Musikale intelligensie word geaktiveer deur die gebruik van musiek met emosie binne die dramakonteks, die skep van klankbane en klank-collages.
- Interpersoonlike intelligensie word bevorder deur onderwyser-in-rol, improvisasie, groepspeel, tablo en opvoering. Met onderwyser-in-rol word daar

verstaan dat die onderwyser 'n karakter in die storie word. Dit help die kind om dit geloofbaar te vind en op sy beurt dieselfde te doen.

- Intrapersoonlike intelligensie word ontwikkel deur empatie met en nadenke oor die rol van die karakter terwyl daar aan die rol gewerk word.

Hieruit is dit duidelik waarom alle vorme van intelligensie by leerders met drama gestimuleer kan word. Dit verklaar moontlik ook die verskynsel dat kinders die feite van 'n storie baie beter herroep na die dramatisering van die storie.

2.7 ENKELE METODOLOGIESE BENADERINGS TOT DRAMA VIR LEESBEVORDERING

Oor die jare is talle benaderings en tegnieke vir leesbevordering en -ingryping ontwikkel deur onder andere Boal, Heathcote en Way, soos daar breedvoerig in hierdie hoofstuk bespreek is. Van die terme word deur Gardner (in Baldwin & Fleming 2004:14) gebruik in die lys hierbo aangehaal.

Uiteraard is nie almal altyd toepaslik vir 'n gegewe situasie, onderwyser of kind nie. Konteks bly immers 'n uiters belangrike, maar onvoorspelbare element. Die hoofstuk word nou afgesluit met 'n kort bespreking van 'n aantal tegnieke wat potensiaaal getoon het vir die projek wat deur die navorser met 'n *spesifieke* groep kinders, by 'n *spesifieke* skool in 'n *spesifieke* stad in die Noord-Kaap onderneem is. Vir hierdie doeleindes word gesteun op 'n bespreking deur Baldwin en Fleming (2004:45-51), waarin hulle by Gardner aansluiting vind en 'n verskeidenheid metodes beskryf waarvolgens drama vir leesonderrig gestruktureer kan word. (Sien ook 3.3.3.) Hier word prakties getoon hoe die kinders met die vertolking van stories, nadat dit dramaties voorgelees is, lus raak om boeke te lees. (Sien 3.3.4.) Alhoewel hierdie tegnieke nie noodwendig vir die doeleindes van leesonderrig spesifiek aangewend word nie, moet dit tog beskou word as tegnieke wat leesonderrig versterk, omdat dit die kinders positief maak om te lees. Die genot wat die kinders ervaar met die gebruik van onderstaande tegnieke, maak leesonderrig soveel makliker, omdat die kinders hierdeur gelei word om oor hulle vrees en weerstand te kom, om dus *leeslief* te word en die leesaktiwiteit nie meer as *angswekkend* of *vyandig* te ervaar nie.

2.7.1 Onderwyser-in-rol

Die onderwyser vertolk self 'n rol in die storie. Vir die kind lyk dit asof sy glo in wat sy doen en dit maak dat hulle ook maklik kan 'glo' wat hulle moet doen. Aanvanklik sal die onervare onderwyser geneig wees om die hoofrol te speel. Die meer ervare een sal die kleiner rolle neem, wat daartoe lei dat die kinders, wat die hoofrolle vertolk, nog meer selfvertroue kry. Vir die onderwyser gee dit 'n kans om inligting uit die karakter te verkry. As onderwyser-in-rol sal sy die kinders wat ook rolle vertolk, vrae vra wat van toepassing is op die karakter wat vertolk word. Dit help die kind om in sy rol te klim en vanuit daardie perspektief op die vrae te antwoord. Sy het ook die keuse om haar aan die kant van sekere karakters te skaar of om neutraal te bly.

2.7.2 Vriesfoto's, stilbeelde en tablo's

Bogenoemde bestaan uit twee kategorieë:

- Die onderwyser kan die dramatiese aksie stop, waarop die moment gevries word. Dit verdiep konsentrasie en help met die kritiese analise van sleutelmomente.
- Die 'vriesmoment' keer dat die tempo van die drama te vinnig is. Dit verhinder ook dat dit oppervlakkig word of disintegreer.

Die hoofdoel van hierdie tegniek is om 'n prentjie van die storie te maak. Dit word vasgevang in 'n foto. Die beelde kan dan op mekaar volg, soos 'n storiebeeld. Dit kan uitgebeeld word met 'n verteller of selfs met opskrifte.

2.7.3 Kundige

Dit behels dat die kinders verskillende rolle vertolk wat vereis dat hulle kundiges (soos joernaliste en mediapersone) moet word, met navorsing en beplanning. Hulle rapportering word deur skryfwerk of die gesproke woord gedoen. Hierdie metode ontwikkel eiewaarde en bewerkstellig 'n gevoel van belangrikheid in die kind. Die kern van Heathcote (Wagner 1984:97) se idee is dat sy haar rol as die *kundige* oordra na die kinders. Hulle weet en sý moet geleer word. Sy skep die idee dat die kinders haar kollegas is.

2.7.4 Gedagte-naspoor

Wanneer leerders gevra word om die storie met rolspel uit te beeld, is dit ook 'n manier om seker te maak dat die inhoud vasgelê word. Dit is 'n vorm van

memoriserings wat met handeling tot groter begrip lei. Terwyl die kind met die storie besig is, word hy of sy gestop en gevra wat deur hulle gedagtes gaan of wat hulle as karakter dink. Dit word gedoen om die drama stadiger te laat afspeel en om die kind te leer om sy eie gewaarwordings op spesifieke sleutelmomente te verbaliseer. Hierdie tegniek kan ook in samewerking met die vriesraam of stilbeelde gebruik word. Daar kan ook vir die kind gewys word dat die woorde wat deur die karakter gesê word, op verskillende maniere vertolk kan word. Dieselfde woorde wat op 'n sarkastiese manier geuit word, is verskillend in handeling en betekenis wanneer dit liefdevol voorgedra word. Subteks en substorylyne word met hierdie metode blootgelê.

2.7.5 Onderwyser as storieverteller

'n Wye verskeidenheid moontlikhede en doelstellings kan hiermee bereik word. Dit kan begin as mimiek deur die kinders terwyl die onderwyser die rol van die verteller vertolk. Die kinders voer dan die vertelling met mimiek uit. Dit lei weer tot die konkrete vorming van die storie. Dit kan gebruik word om atmosfeer te skep, spanning op te bou en op 'n belangrike deel of 'n sleutelmoment van die drama te konsentreer. Dit dien ook as 'n linguistiese model vir kinders wat hulle help om hierdie werk in skryfwerk en narratiewe spraak te reflekteer.

2.7.6 Warm sitplek

Die leerders kry om die beurt 'n kans om op 'n stoel (warm sitplek) te sit waarop hy of sy dan deur die res van die klas vrae oor sy karakter gevra word. Die voordeel van hierdie metode is dat die kind leer dat vrae oor karakters die karakterisering ontwikkel. Hulle gevoelens en motiewe in hulle verhouding as karakter en tot hulleself word getoets. Die kind besef hoe waardevol vraagstelling is, selfs meer as die onderwyser se verskaffing van antwoorde. Die nadeel van hierdie metode is dat dit kan lei tot minderwaardige antwoorde, veral as die kind direk oor sy gevoelens en motiewe uitgevra word.

2.7.7 Besluit-straat

Dit word gebruik wanneer die karakter op die punt staan om 'n besluit te neem. Dit is baie nuttig om te gebruik wanneer die karakter voor verskillende keuses te staan

kom en daar baie konflik omtrent opsies en dilemmas is wat opgelos moet word. Die kinders word gebruik om 'n gang te vorm met twee rye. Die karakter wat die besluit moet neem, loop tussen hierdie twee rye kinders deur en luister na elkeen se waarskuwing en advies. Aan die einde van die gang moet die karakter dan 'n besluit neem.

Die twee rye verteenwoordig verskillende uitgangspunte en selfs kontrasterende idees. Die belangrikste is dat die karakter se konflik aan die einde van die gang/straat opgelos moet wees. Die feit dat die karakter nie self kan besluit wat om te doen nie en beïnvloed word deur die kinders se vermoë om hom of haar te oorreed, kan dien as motivering vir die ander kinders.

2.7.8 Ritueel

Kinders kan hulle eie rituele bepaal wat herhaaldelik uitgevoer word voor daar met die storie begin word. Hierdie herhalende patrone kan gebruik word om telkemale die aandag op 'n spesifieke moment in die drama te vestig. As 'n repeterende/herhalende ritueel help dit die kinders om op dieselfde manier te wys watter betrokkenheid van hulle vereis word. Sommiges stories het reeds rituele in, wat dit maklik uitvoerbaar maak.

2.7.9 Telefoniese gesprekke

Kinders kan in pare betrokke wees om telefoniese gesprekke te voer oor 'n spesifieke deel van die storie. Dit kan te eniger tyd gebruik word om inligting van een karakter na 'n ander een oor te dra, spanning te bou of probleme op te los. Dit kan vriendskappe konsolideer of vernietig. Nuwe karakters kan voorgestel word en die drama positiewe momentum gee. Hulle kan ook gesprekke afluister of aan die gesprekke deelneem.

2.7.10 Foto-teen-die-muur

Hierdie strategie behels dat daar 'n foto of 'n lewensgrootte uitbeelding of afbeelding teen die muur geprojekteer word. Kinders dra by tot die praat of skryf van hulle idees of gedagtes oor die beeld. Informasie en gevoelens oor die karakters kan neergeskryf word. Dit dra by tot 'n dieper begrip en empatie vir menslike gedrag.

Drie vrae kan gevra word:

- Wat weet ons?
- Wat dink ons weet ons?
- Wat wil ons weet?

Voorstelle kan met plakkers op die bord geplaas word en weer verander word soos die karakter ontwikkel.

2.7.11 Forum-teater

Dié tegniek van Augusto Boal is 'n uitstekende manier om die verhouding tussen die gehoor en die deelnemers te verstewig. Idees, kritiese en reflektiewe waarnemings kan uitgeruil word. Kinders kan 'n belangrike deel van die werk improviseer en dan kan die res van die groep kommentaar lewer, die verloop stop en voorstelle maak om die werk te doen. As die storie dit toelaat, kan hulle ook aan die storielyn verander of nuwe karakters invoeg. Deur hierdie strategie kan kinders leer om die situasie te ondersoek en om hulle vermoëns as regisseur te ontwikkel.

2.7.12 Mimiek en beweging

Die gebruik van mimiek en beweging help kinders om met gesigsuitdrukking en liggaamsbeweging kineties te ontwikkel. Dit neem ook die druk weg van kinders wat bang is om te praat. Dit kan ook in samewerking met vriesbeelde en gedagte-navolging gebruik word. Eksperimente kan met gefragmenteerde taal en stem-collages gedoen word. Klank of klank-collages dra ook baie goed by tot die atmosfeer en help ook met die uitbeelding van mimiek. Dis 'n baie lekker medium vir die kinders om mee te eksperimenteer. Die kinders ervaar dit as genotvol, omdat daar geen druk op hulle is om te praat nie. Hulle hoef slegs met handeling die stories uit te beeld.

2.7.13 Koorwerk

Dis van waarde by die interpretasie en opvoering van gedigte en ook om hulp te gee met vertellings. Individuele stemme kan gebruik word om spesifieke karakters uit te beeld of om op sekere belangrike vrae of gedagtes te fokus. Reëls kan gesamentlik

voorgedra word of oor mekaar gedoen word. Volume, spoed, pousering en ritme dra by tot die dramatiese effek van koorspraak.

2.7.14 Pratende rekwisiete

Elke kind stel homself voor as 'n rekwisiet in die verhaal. Hierdie rekwisiete, soos byvoorbeeld 'n haarborsel en tandeborsel, kan met mekaar gesprekke voer in verhouding tot die karakter of gebeurtenis as ooggetuies met 'n sekere uitgangspunt. Hulle kan vrylik met mekaar praat op 'n gegewe teken of hulle kan ook vrae antwoord.

2.7.15 Aktiewe storievertelling

Die kinders beeld die storie uit soos dit voorgelees word. Dit is waaruit interaktiewe storievertelling later met behulp van drama ontwikkel.

2.7.16 Groepspel

'n Groep kinders speel die storie vir die ander en pas dit ook aan vir die gehoor.

2.7.17 Gemeenskapstem

Die hele klas word een karakter. Een kind begin die storie en 'n volgende een vervat die storie.

2.7.18 Dramaspeletjies

Met *dramaspeletjies* word verwys na die breë benadering waarin die inhoud van die leesstof gebruik word om speletjies te speel waarin die leerders gevra word om op verskeie maniere kreatief te dramatiseer rondom en met die basiese gegewe. (Natuurlik oorvleuel die spesifieke tegnieke wat in hierdie benadering aangewend kan word, met heelwat van die ander tegnieke wat hier bespreek is.)

Dis belangrik dat sodanige dramaspeletjies duidelik by die verhaal moet aansluit. Indien dit nie met die storie verband hou nie, kan dit afleidend wees vir die leerders en die opvoeder, en nadelig inwerk op die opvoeder se poging om bepaalde doelwitte met die storie te bereik. Fennessey (2006:689-690) gee voorbeelde van speletjies wat bydra tot die begrip van die verhaal. Die karakters in 'n bekende

verhaal wat reeds voorgelees is, word bespreek. Die kinders moet skriftelik die karakters se persoonlikheidskenmerke identifiseer. Elke kind moet een reël uit die storie identifiseer wat die karakter uitbeeld. Na hierdie drama-aktiwiteit word die kinders in groepe van twee verdeel. Die een kind vertolk die rol van 'n joernalis en die ander kind kies 'n karakter uit die verhaal. Die joernalis vra die kind uit. Die voorbeeld wat Fennessey (2006:690) gebruik, is die storie van Hansie en Grietjie. Die joernalis kan die volgende vir die heks vra: "Wat het jy gedink toe jy die twee kinders by jou huisie ontdek?"

Die ander kinders vorm 'n kring terwyl hulle hierdie onderhoudvoering doen. Indien die joernalis 'n probleem het om vrae te vra, kan die gehoor of die leier van die groep intree en vrae vra. (Sien ook 2.7.6 Warm sitplek).

Die volgende speletjie wat deur Fennessey (2006:690) gebruik word, is die improvisasie van 'n toneel uit die verhaal. Volgens haar help dié dramaspelletjie om begrip te kry vir die intrige, karakters en omgewing waarin die verhaal afspeel. Sy het 'n paar vaste aktiwiteite wat gedoen word voor die opvoering van 'n improvisasie:

- Sy en die groep bespreek die verhaal, beplan, repeteer, dink na en voer dan die improvisasie op.
- Die onderwyser of die leier moet deurentyd vrae vra om te verseker dat die kinders die verhaal goed verstaan.
- Na die tyd word die suksesse en mislukings van die improvisasie bespreek en ook hoe dit verbeter kan word.
- Die drie oorspronklike vrae wat sy aan die begin van die speletjie vra, vra sy weer aan die einde: Was die konflik in die verhaal duidelik waarneembaar vir die gehoor? Het die gehoor die omgewing van die verhaal duidelik waargeneem? Was die verhouding tussen die karakters waarneembaar vir die gehoor?

Fennessey (2006:690) beklemtoon dat die finale improvisasie meer tyd in beslag sal neem, omdat die woorde en handeling van die kinders meer gedetailleerd word.

Dis duidelik dat bogenoemde twee speletjies uitstekende voorbeelde is wat kinders kan help om die verhaal wat voorgelees is, beter te verstaan. Speletjies wat gespeel word ter wille van die spel en nie begrip nie, sal afbreuk doen aan die storie en nie 'n positiewe of sinvolle bydrae wees nie.

“Acting out” reveals children’s grasp of vocabulary and requires the higher levels of comprehension – yet it’s a game.

(Ross & Roe 1977:383)

Woordspeletjies is volgens Ross en Roe (1977:385) 'n voorbeeld van 'n speletjie waar daar van moeilike woorde 'n spel gemaak word. Kaartjies met antonieme kan deur die kinders vertolk word. Die voorbeeld van antonieme wat Ross en Roe gee is: “eet mooi stadig of eet gulsig”. Die kinders beeld die woorde uit en die res van die klas moet raai wat dit is.

Paragrafe kan ook gespeel word. Kinders lees die paragraaf en beeld dit dan dramaties uit.

“Wie is ek?” is nog 'n speletjie wat Ross en Roe (1977:385) gebruik om visualisering in die kinders te ontwikkel en sal 'n gepaste dramaspeletjie wees om by visualisering (2.7.19) te gebruik. Kinders lees die storie en maak dan beurte om soos die karakters in die storie te loop, hardloop of praat. Die res van die kinders moet dan raai watter karakter uitgebeeld word.

2.7.19 Visualisering

Die onderwyser lees die verhaal voor. Die kinders maak hulle oë toe en sien die verhaal voor hulle geestesog. Kinders kan dit in groepe vir mekaar doen, deur hulle eie beskrywings neer te skryf en vir mekaar te lees.

2.7.20 Rondtomtalie-opvoering

Groepe kinders vertolk verskillende dele van die storie. Dit word in die regte volgorde saamgevoeg en dan word alles opgevoer om 'n geheel te vorm.

2.7.21 Teatermasjien

Die kinders moet saamwerk as 'n masjien deur gesamentlike beweging uit te voer en/of geluide te maak. Hulle kry die geleentheid om meer abstrak te werk. Dit kan die agtergrondgeluide of beweging vir vertelling, dramatiese aksie of dialoog wees.

2.7.22 Afluister

Dis 'n metode waar die kinders die gesprekke tussen karakters afluister en dan weer na die tyd kan uitbeeld. Dit kan die storielyn verder uitbrei.

2.7.23 Werk-in-die-rol

Die leerders kry die kans om rolle om te ruil, sodat hulle kan rapporteer hoe dit voel om in die ander karakter se skoene te staan.

2.7.24 Ooggetuie

Die ooggetuie kry die kans om 'n deel van die storie te herroep en dan vanuit sy karakter se oogpunt te vertel.

2.8 SLOT

Drama is veelsydig en spreek tot die leefwêreld van alle kinders, omdat alle vorme van intelligensie deur drama ingesluit word met die wye verskeidenheid tegnieke wat gebruik kan word. Diversifisering van hierdie tegnieke is maklik en aanpassings kan gou gemaak word indien die opvoeder bemerk dat die besondere tegniek nie suksesvol is nie. Geen kind word uitgesluit nie, selfs nie die gestremde of leergeremde kind nie. Wat wel ontsluit word, is begrip vir die werk wat gelees en met drama vertolk word. Die element van genot wat inherent deel van drama vorm, maak dat leer op 'n ontspanne en aangename wyse plaasvind. Leer vind onbewustelik plaas, vandaar die term dat die leerder speel-speel leer.

When I examine myself and my methods of thought, I come to the conclusion that the gift of fantasy has meant more to me than my talent for absorbing knowledge.

(Einstein (b): Aanlyn)

Met hierdie algemene tegnieke in gedagte, word daar vervolgens gekyk na die eksperimentele projek wat in die tydperk 2008-2010 in Kimberley onderneem is.

HOOFSTUK 3

DIE PRAKTIESE EKSPERIMENT

3.1 INLEIDING

Elke kind is geregtig op 'n kans in die lewe. Indien daar 'n tegniek is wat 'n kind kan help om bo ongunstige sosio-ekonomiese omstandighede uit te styg, om die tekort aan 'n goeie leeskuiluur uit te skakel en ander remmende faktore te bowe te kom, dan is dit ons plig om dit vir die kind te bied. Soos reeds gesien, het leerders wat sukkel om te lees, 'n swak selfbeeld en word hulle met wanhoop gevul. Volgens Le Roux (2004:94) het kleuters wat uit lae sosio-ekonomiese omstandighede kom, dikwels nie die blootstelling, aanmoediging of geleenthede gehad om voldoende aan die geskrewe woord blootgestel te word en daarmee te eksperimenteer nie. Sodanige “lesers” kan na verwys word as *risiko-lesers*. Le Roux (2004:77) argumenteer egter ook dat daar 'n positiewe verhouding tussen selfkonsep en leessukses kan bestaan. Om aan 'n kind se selfbeeld te bou is dikwels die eerste stap om leerprobleme te voorkom of te remedieer (Le Roux 2004:77).

Soos in hoofstuk 1 bespreek, was een van die sentrale doelwitte van die projek om ondersoek in te stel omtrent een bepaalde manier om die wanhoop by die kinders teë te werk en, indien moontlik, selfs te verwyder. Om hierdie doelwit te bereik, is dit in die vooruitsig gestel om onder gekontroleerde omstandighede met sekere tegnieke te eksperimenteer en die resultate te ontleed met die oog op die ontwikkeling van 'n sinvolle, drama-gebaseerde strategie (of reeks strategieë) om leesbedreweheid te bevorder en veral liefde vir lees aan te wakker.

Die uiteindelijke eksperiment het bestaan uit weeklikse leesperiodes van 'n halfuur elk, aangebied vir 'n klein groepie uitgesoekte kinders by 'n simpatiek-gestemde skool in Kimberley, oor die loop van drie jaar. In die klasse is boeke deur die navorser-fasiliteerder gelees en die stories uitgespeel volgens die metodologieë wat in die hoofstuk 2 bespreek is (sien 2.7). Die detail van die proses sal ook later in 3.3.3 verder belig word.

Die kinders is met elke klasbesoek gemotiveer om te lees en boeke uit te neem.

Soms het die navorser hulle nuuskierig gemaak deur slegs 'n gedeelte van 'n boek te lees en dan op te hou, sodat hulle gemotiveerd sou wees om die boek by die biblioteek te gaan soek om die res van die storie te lees. Hulle is vir hierdie aktiwiteit beloon deurdat een van hulle boeke gekies is vir die dag se voorlesing, indien hulle die boek by hulle gehad het. Die navorser het altyd 'n ophef van die kinders gemaak wat moeite gedoen het om boeke te bring. Omdat hulle nog jonk is, het hierdie bekragtiging van hulle samewerking beslis gehelp dat hulle boeke na die klas gebring het.

Die grootste vreugde vir almal was blykbaar egter in die uitspeel en beweging wat in samehang met die storie gedoen is, want die kinders is *gevra* om te speel en met beweging te werk. Dit is 'n vorm van vryheid wat nuut was binne die skoolopset en een wat hulle baie geniet het. Dit sluit direk aan by die navorser se eie pedagogiese filosofie, asook die sienings van die teoretici wat in hoofstuk 2 bespreek is.

Die eksperiment was nie net bedoel om hoop en vreugde vir die kind te bring nie, maar ook om 'n metode te ontwikkel wat moontlik die kind kon help om met meer genot en deelname te lees en daarom moontlik ook om beter te leer. Indien die kinders meer gelees het, en ook beter kon leer, sou daar moontlik 'n verbetering in die punte van hulle skoolvakke, en spesifiek die leesvlak, asook hulle selfbeeld wees.

Die doel, verloop, metodiek, probleme en suksesse, asook die impak van hierdie eksperiment, word nou verder in besonderhede beskryf en geëvalueer. Die uiteindelijke gevolgtrekkings en die implikasies word in hoofstuk 4 uiteengesit.

3.2 DIE DOEL VAN DIE PRAKTIESE EKSPERIMENT

Die doel van die eksperimentele projek is om proefondervindelik te kyk na die impak van drama, en in die besonder gedramatiseerde voorlees, op die leerders se houding teenoor selflees. Die leerders se vordering ten opsigte van hulle leesvlakke word gemonitor. Die toevallige en spesifieke uitkomst van die projek sal aangeteken word, nie net ten opsigte van die kind wat leeslief geword het nie, maar ook die kind wat nie 'n leser geword het nie. Die beperkings en suksesse van die studie sal in ag geneem en voorstelle vir verdere navorsing sal dienooreenkomstig gemaak word.

3.3 DIE METODE VAN ONDERSOEK

Daar is besluit om die eksperiment klein, kwalitatief en subjektief van aard te maak, om spesifiek ook metodologiese probleme te ondersoek. Die uitgangspunt was dit waarna Mouton (2005:149) as *etnografiese navorsing met 'n gevallestudie* verwys.

Die spesifieke navorsingstrategie wat gebruik is, staan as *deelnemende waarneming* bekend. In hierdie proses word verskeie kwalitatiewe metodes, waaronder *deelnemende waarneming, semigestruktureerde onderhoude, dokumente, stories en vertellings*, gebruik om begrip van die deelnemers se wêreld te verkry.

Om hierdie kwalitatiewe inligting te ondersteun, is op effens meer empiriese vlak ook gekyk na die puntelyste wat leerders se leesvlakke weerspieël, asook hulle vorderingsverslae, en die inligting is gebruik om die observasie-data te help interpreteer en gevolgtrekkings te maak.

Hierdie gedeelte van die projek is subjektief en kwalitatief van aard. Die *deelnemende waarneming* wat as metodologiese uitgangspunt gebruik is, behels dat die navorser nie slegs die dubbele rol van navorser en fasiliteerder aanneem nie, maar dat ook subjektief betrokke sal wees by die prosesse wat gemonitor word. Soos genoem, is die rede hiervoor dat die projek juis met die rol van spontaniteit, rolspel en improvisasie, wat inherent deel van drama-prosesse is, eksperimenteer en as sodanig geëvalueer word. Dit was die sinvolste benadering, al beteken dit, soos in hoofstuk 1 genoem, dat die gevolgtrekkings slegs voorlopig kan wees en streng gesproke tot hierdie eksperiment beperk moet wees. Vir so 'n loodsstudie, waarin metodologiese vrae ondersoek word, is dit egter sinvol.

Vir kontroledoeleindes is daar ook 'n kontrolegroep gevorm. Die oorblywende kinders in die klas, wat geensins blootstelling aan drama-tegnieke rakende lees gehad het nie, se punte is ook oor die tydperk van twee jaar gekontroleer. Daar was tegniese probleme ten opsigte van hierdie aspek, wat in 3.3.5.1 bespreek word.

Die projek het as volg verloop:

'n Groep kinders is as eksperimentele groep geselekteer nadat daar met die skoolhoof en betrokke onderwyser oor die projek oorleg gepleeg is. Klasdatums en tye is skriftelik aan die skoolhoof gegee, sodat die kinders met die nodige toestemming uit hulle klas onttrek kon word. (Sien ook 3.3.2 hieronder vir die beginsels van die tydgleufkeuses.)

Die plaaslike openbare biblioteek se samewerking is ook verkry, en die kinders se boekuitneem-geskiedenis en lidmaatskap is deur hulle gemonitor. Die rekords van hierdie kinders se leengeschiedenis is aan die einde van 2008 en 2010 aan die navorser beskikbaar gestel.

Klasse met sang, beweging, boekvoorlesings en gedramatiseerde groepspele, rolspel en ander drama-modaliteite (sien 3.3.3) is op 'n gereelde grondslag aangebied. Na ses maande is die betrokke onderwyser van die eksperimentele groep gevra om 'n kort verslag oor elke kind te skryf, asook om sy/haar leesvlak soos in die klas gemonitor vir die navorser beskikbaar te stel.

Aan die einde van 2008, 2009 en Junie 2010 is hierdie leesvlakke weer aangevra. Die betrokke onderwysers by die eksperimentele groep is ook gevra om 'n vraelys oor elke kind se leesgewoontes, leesvlak en selfbeeld te voltooi.

Die kontrolegroep se punte van 2009 en 2010 is ook deur die skool op aanvraag verskaf.

As kontrole om vas te stel hoeveel hulle van die storie onthou, is daar met die eksperimentele groep tydens die volgende klas soms prentjies van die stories geteken of die storie is met rolspel herhaal.

Daar is gepoog om foto's en video's te neem van die kinders terwyl hulle speel, maar dit was problematies, omdat die navorser die projek alleen gedoen het en dit moeilik gevind het om die storie aan te bied en tegelykertyd met die kameras te werk.

Die ouers is ook in hierdie tydperk skriftelik gemotiveer met die versoek deur die navorser dat die ouers die kinders moet help om by die biblioteek aan te sluit. Ouers wat nie hieraan voldoen het nie, het weer briewe met die nodige biblioteek-inskryfvorms ontvang.

Daar was ook 'n sessie by die navorser se drama-ateljee, waarheen die ouers en die kinders vir video-opnames, onderhoude, foto's en 'n inligtingsessie oor die projek gekom het. (Sien aangehegte DVD's – bylae 21 (a) en (b) – waarin geredigeerde weergawes hiervan verskaf word.)

Laastens is die ouers tuis besoek sodat die navorser 'n begrip kon kry van elke leerder se huislike omstandighede en ook elke ouer individueel kon ontmoet. Hierdie sessie was baie belangrik, aangesien die persoonlike kontak die ouers aangespoor het om die kinders wat op daardie tydstip nog nie lede van die biblioteek was nie, as lede in te skryf. Die motivering rakende lees en die belangrikheid daarvan het geblyk suksesvol te wees. Die navorser moet erken dat daar steeds ouers is wat nie die kinders by die biblioteek ingeskryf het nie.

Klasse is op 'n gereelde grondslag vir die kinders aangebied (aanvanklik elke Dinsdag om 11:00). Dit het 'n patroon gevorm waaraan hulle gewoon geword het. Dit was ook 'n vorm van aanspreeklikheid wat vir hulle gegee is. Die verwagting is geskep dat die besoeke op spesifieke tye sou plaasvind en dat die navorser sou vra of boeke gelees is. Later kon die navorser weens werksverpligtinge net elke sesde dag in haar eie skoolsiklus die eksperimentele groep by hulle skool besoek. Die tyd het altyd dieselfde gebly; die dae het net gewissel. Dit is egter skriftelik vooraf met die skoolhoof en onderwyser gereël.

Die totale aantal sessies wat met die kinders aangebied is, is as volg:

2008: 27 sessies vir die jaar, 30 minute elk.

2009: 27 sessies vir die jaar, 30 minute elk.

2010: 15 sessies vir 7 maande, 30 minute elk.

3.3.1 Die steekproef

Die seleksie is aan die begin van 2008 gedoen en die projek het 'n week later begin. Daar is met die skoolhoof ooreengekom om die biblioteek of die saal vir die klasse te gebruik. Die datums waarop die navorser die skool sou besoek, is skriftelik deurgegee.

Twee leerders het in die eerste jaar verhuis en daar is besluit om slegs met die oorblywende agtien leerders voort te gaan. Net hierdie agtien leerders se toetsresultate is gebruik vir hierdie verslag.

Volgens die inligting wat die onderwyser deurgegee het, het samestelling van die groep as volg gelyk:

- Vyf het nie 'n leesprobleem gehad nie.
- Vier het probleme met leesvlotheid ondervind.
- Twee het gehakkel.
- Een was hiperaktief.
- Drie het van 'n ander skool gekom en moes nog aanpas.
- Twee se huistaal was Tswana en die taal van onderrig, Afrikaans, het vir hulle 'n taalprobleem geskep.
- Een het van 'n skool gekom waar hy die vorige jaar, vir 'n tydperk van ses maande, geen opvoeder in die klas gehad het nie. Hy het byvoorbeeld 'n geweldige agterstand met klanke gehad.

Die groep het uit nege seuns en nege meisies bestaan. Die hiperaktiewe kind is 'n meisie, maar die meeste seuns was ook woelig in die klas. Die aanvangsouderdome van die kinders het gewissel van nege tot tien jaar. Die kinders se intelligensiekwosiënt is nie in aanmerking geneem nie, om te verseker dat dit 'n lukraak geselekteerde groep sou wees, met die oog daarop dat die steekproef die verskeidenheid leerders in 'n algemene skoolbevolking moet reflekteer.

Die navorser is daarvan bewus dat die agtien leerders slegs 'n eksperimentele groep is; derhalwe kan die resultate nie as verteenwoordigend van die res van die

gemeenskap beskou word nie. As voorstudie kan dit egter wel sinvolle tendense uitwys en vrae bied wat vir toekomstige navorsing nuttig kan wees.

Die navorser het die groep graad 3-leerders gekies op grond van Colmar en Wheldall (in Watson *et al.* 1992:158) asook Lerner (1993:248), wat die waarde van vroeë ingryping in die grondslagfase beklemtoon het:

- Die intelligensie van sommige kinders verhoog.
- Algemene ontwikkeling verbeter.
- Sekondêre leerprobleme word voorkom.
- Gespanne verhoudings binne die gesin word voorkom.
- Die voorkoms van afhanklikheid en verwysings na inrigtings verminder.
- Die kans vir verwysing na spesiale onderwysdienste verminder.
- Die uiteindelijke ekonomiese las wat leerprobleme op die samelewing kan hê, word verlig.

(Lerner 1993:248)

Daar is 'n paar leerders in die groep wat duidelik leerprobleme ervaar het. Dis sinvol om as navorser bewus te wees van die simptome soos deur Lerner (1993:277-279) uiteengesit. Die invloed van leerprobleme strek oor die kind se totale lewe. Lerner (1993:277-279) beklemtoon daarvolgens dat kinders wat swak presteer, belangstelling verloor om te leer, stokkies draai en die agterstand ten opsigte van die akademie vergroot. Aangeleerde negatiewe houdings en persoonlikheidskenmerke sluit die volgende in:

- 'n Swak selfbeeld
- Aangeleerde hulpeloosheid
- Ongemotiveerdheid
- Swak deursettingsvermoë
- Gebrekkige aandag
- Onverantwoordelikheid
- Onbetroubaarheid

Indien hierdie gevoelens van ontoereikendheid onopgelos bly, kom erger gedragsprobleme soos opstandigheid, buierigheid, slordigheid, aggressie, ongehoorsaamheid, oneerlikheid, vandalisme en selfs betrokkenheid by alkohol- en/of ander vorme van dwelmmisbruik en misdadigheid voor.

Rike (in Ross & Roe 1977:386) bevind ook dat kreatiewe drama 'n nuttige hulpmiddel vir die diagnose en remediëring van 'n groep kan wees. Woorde wat deur kinders verkeerd verstaan word, sal duidelik in 'n gedramatiseerde werk, soos deur hulle gedoen, sigbaar wees.

Bogenoemde faktore beklemtoon dat ingryping deur middel van drama baie belangrik in so 'n groep se lewe kan wees was, veral dié wat wel met lees sukkel. Dit kan moontlik bydra om hulle selfbeeld te bou en 'toevallige' ingryping bied waar daar andersins geen ingryping sou wees nie. (Hierdie sou ook 'n interessante onderwerp vir opvolging met verdere studies kon wees.)

Die projek is primêr in die skoolbiblioteek uitgevoer, waar die kinders omring was deur boeke. Dit ondersteun die gedagte van Le Roux (2004:6) dat –

... aanvangsleer gestimuleer word in literatuurryke, kulturele omgewings waar aktiwiteite wat spraak- en klankbewustheid ontwikkel, aandag geniet sowel as waar daar volop geleenthede is om boeke deur te blaai en te lees ...

Die skoolsaal is ook benut. Dit was vir die navorser as fasiliteerder belangrik dat die leerders genoeg ruimte moet hê om te speel en te beweeg.

3.3.2 Die konteks van die werksessies

Twee redelik belangrike grondbeginsels is tydens die proses aanvaar en toegepas, naamlik: (a) die benutting van die stillesperiode en (b) dissipline.

3.3.2.1 Benutting van die stillesperiode

Volgens die National Reading Strategy (2008:15) moet daar 'n “Drop All and Read” halfuur in elke skooldag, veral by laerskole, ingewerk word. (Sien ook bylae 2.) Almal moet dan lees, ook die onderwysers. Hiervolgens word daar verstaan dat almal

stillees. Stillees is egter moeilik as 'n persoon nie lief is vir lees nie of moeilik lees. Hierteenoor is die hipotese van hierdie studie dat dramatiese voorlees juis stillees onder leerders kan bevorder.

Die stilleesperiode is dus, volgens hierdie denke, moontlik die ideale tyd om plaaslike akteurs, indien die onderwyser self nie toegerus voel nie, te gebruik om een keer per week op 'n dramatiese manier uit 'n boek voor te lees en dan die kinders te vra om die storie uit te speel. Verskillende boeke op elke graadvlak kan as 'n advertensie voorgestel word om die kinders nuuskierig te maak. Die boeke kan in die klas beskikbaar wees. Hier sal die skoolbiblioteek of die naaste openbare biblioteek se samewerking verkry moet word. Dit is belangrik dat die boeke beskikbaar moet wees sodat die kinders die res van die week uit die boeke kan stillees.

Ter staving van sy siening noem Le Roux (2004:147) dat deeglike leesonderrig die daaglikse blootstelling aan die voorlesing van stories moet insluit. Sy pleit ook dat kinders toegelaat moet word om net vir ontspanning te lees.

Die navorser het al vir 'n geruime tyd 'n proaktiewe benadering gevolg by die skool waar sy 'n permanente pos beklee. Vrydae is Boekleesdag, wanneer daar van die leerders verwag word om boeke vir lees te bring. Die klas wat daarin slaag om almal boeke te bring, het 'n Boekleesdag. Indien hulle nie boeke gebring het nie, word daar Afrikaanse taaloefeninge gedoen. Op hierdie manier het die navorser hulle gemotiveer om Afrikaanse boeke te bring, want hulle het verkies om te lees eerder as om aan taaloefeninge te werk.

Die projek het dus hierdie breë model gevolg, en die “aanmoedigingsmodel” ook effens aangepas by die behoeftes van die projek. Dit het kortliks so gewerk: Die navorser het by geleentheid die tyd wat sy met die eksperimentele groep deurbring, gebruik om die boeke wat die kinders bring, te besigtig, die beste een te kies en daaruit voor te lees. Die gevoel was dat dit leeslus, asook die selektiewe lees van kwaliteitmateriaal, stimuleer. Op hierdie manier het die navorser hulle gemotiveer om boeke by die biblioteek uit te neem. Dit het die kinders aangespoor om boeke te

bring, want hulle was baie trots om te wys dat hulle boeke uitgeneem het. Hierdie beginsel is versterk deur hulle te prys vir die boeke wat gebring is.

3.3.2.2 Dissipline

Drama skep die idee dat die onderwyser informeel is en informeel te werk gaan. Die meeste kinders sal hierdie geleentheid gebruik om te gesels. Dit is seker een van die belangrikste redes waarom skole en skoolhoofde in baie gevalle gekant is teen die gebruik van drama en dramatisering in die klas – hulle beskou dit as die onvermydelike voorganger van wanorde.

Dis egter glad nie deel van die suksesvolle gebruik van drama nie. Wanneer voorlesings gedoen word, word stilte verwag, sodat die ouditiewe opname suksesvol gedoen kan word. Leerders moet bewus wees daarvan dat die storie na die tyd gedramatiseer moet word, hetsy met improvisasie of met rolspel. Indien hulle nie luister nie, sal hierdie taak nie voltooi kan word nie.

Sodra die leerders begin praat, moet die voorlesing gestaak word. Nie net leer die kind dissipline nie, maar daar word 'n duidelike grens gestel. Gesaghebbende kundiges soos Dorothy Heathcote en Brian Way het, soos ons in hoofstuk 2 gesien het, ook aangedring dat duidelike grense gestel moet word. Slegs geraas wat bydraend tot die drama is, is toelaatbaar.

All my strategies enable me to create a disciplined world and to find ways of using power without its being my power. Frequently I use the power of the subject to discipline a group. I say, 'it demands this of us' – not 'I demand this of you.' By resisting people you help them to find guidelines and boundaries which can begin to function for all of us. Sometimes these boundaries are painfully constraining, and sometimes these *moments are very risky. If I wish to be an excellent teacher*, I must also have the ability to dominate the scene for my students when it is necessary and in the guise of one thing, do another, so that the pupils can grow.

(Heathcote 1984:114)

Cam Smith (in Peterson & O'Connor 1997:10) beklemtoon ook die waarde van orde en dissipline in die klas. Volgens hulle moet 'n mens aanvaar dat wanorde orde voorafgaan. Die reëls en riglyne waarvolgens die klas sal funksioneer, moet net aan

die leerders verduidelik word. Sy noem dat 'n mens moet besef dat dit 'n tydjie kan neem, maar dat dit belangrik is dat die leerders self by hierdie punt van dissipline moet uitkom. Dit kan egter nie skade doen om 'n fluitjie byderhand te hou nie.

Dié beginsel is streng toegepas met die eksperimentele groep, aangesien 'n halfuur per week min tyd is om 'n merkbare (toetsbare) verskil aan lees en leesliefde te maak.

3.3.3 Werksprosedure in werksessies

Hier volg 'n beskrywing van die tipiese klasprosedure wat tydens die program aangebied is. Uit die aard van die saak het insidente en verwikkelinge in die klas van tyd tot tyd aanpassing en improvisasie vereis.

3.3.3.1 Aanvang van klas

Die klas is begin met 'n liedjie wat die kinders se waarde bevestig het. Dit het hulle rustiger gemaak en gehelp om te fokus sodat hulle beter op die storie kon konsentreer. Dit het ook die groep tot 'n eenheid saamgesnoer.

3.3.3.2 Keuse van die storie

Die storie is geselekteer om by die leerders se belangstelling en ouderdom pas. Dit was opvallend dat die leerders op tienjarige ouderdom steeds fabels en sprokies geniet het. Die navorser het altyd stories gekies met aksie en interessante karakters wat hulle sou aanspoor tot aktiwiteit. Daar was wel geleenthede waar die navorser die kinders gevra het om boeke te bring en daardie boeke is ook vertolk en uitgespeel. Dit was selfs moontlik om 'n wetenskapstorieboek met die geskiedenis van vuur uit te speel. Dit was vir die navorser belangrik om erkenning te gee aan die kinders wat boeke bring. Daarom is selfs hierdie wetenskapstorieboek benut deur dit vir voorlesing en spel te gebruik.

3.3.3.3 Samespel

Interaktiewe voorlesing is deur die navorser gedoen. Die stemme wat deur die navorser vertolk is, was dié van 'n verteller en al die verskillende karakters in die storie. Terwyl daar voorgelees is, het die kinders sekere sinne vertolk of uitgespeel.

Soms het die navorser die voorlesing onderbreek sodat die kinders fisies 'n gedeelte van die storie kon doen. *Huppelkind* van WO Kühne (1995) is 'n goeie voorbeeld van hoe hulle interaktief tydens die voorlesing deel van die storie word. Die kinders het almal as Huppelkind deel van die storie gevorm, byvoorbeeld in die toneel waar hy die straatname in Ondersteboland moes lees. Die navorser het die straatname op karton uitgeskryf, dit onderstebo gehou en dan moes die kinders buk en onderdeur hulle bene kyk om dié straatname te lees. (Sien ook hieronder die bespreking van hoe die rituele element in hierdie toneeltjie in die leerproses benut is.)

3.3.3.4 Kies karakters of groepe om die storie uit te beeld

Na die voorlesing is die kinders in die verskillende karakters of groepe verdeel en is die storie deur die kinders herhaal deur middel van die uitspeel daarvan. Rolspel en improvisasie is afwisselend gebruik, na gelang van die storie wat gedoen is. Indien daar genoeg tyd was, het die kinders elkeen 'n beurt gekry om 'n karakter te vertolk. Die saal en/of die biblioteek is gebruik, omdat daar voldoende ruimte vir die kinders was om vrylik te beweeg en te speel.

3.3.3.5 Speel die storie uit

Die kinders was nie verplig om die woorde van die storie te gebruik nie. Die navorser sou hulle wel sagkens terugneem na die storielyn indien hulle afgewyk het. Hulle moes die karakters in stem en liggaam uitbeeld, sodat hulle maksimaal van hulle liggaamstaal en uitdrukkingsvermoë gebruik moes maak. 'n Verskeidenheid tegnieke (soos in 2.7 genoem) is benut, o.a. *onderwyser-in-rol*, *gedagte-naspoor*, *storieverteller*, *ritueel*, *mimiek en beweging*, *aktiewe storievertel*, *teatermasjien* en *werk-in-die-rol*. Die storie wat gedoen is, het die tegniek bepaal.

Met die *Keiser se kler* (Anderson 1980) het die navorser byvoorbeeld die rol van die keiser vertolk, sodat die kinders sy hoogdrawendheid en verwaandheid kon waarneem. Dit is gedoen om hulle nuuskierig te maak oor die storie. Die storie is dan met behoorlike karakterisering voorgelees. Ná die voorlesing vertolk die navorser die rol van die storieverteller sodat die kinders die storie met mimiek of woorde kan uitvoer.

Die tegniek van *gedagte-naspoor* is met groot vrug tydens *Monsterbloed* (Grillers-reeks) van R.L. Stine (1998) benut. Die klas is in 'n meisie- en seunsgroep verdeel, wat die seun (Eben) en die meisie (Andy) in die storie verteenwoordig. As twee groepe het hulle om die beurt die sinne gesamentlik vertolk. Die navorser het hulle dan gestop en gevra wat hulle met die uitspeel van die sinne ervaar. Hier het hulle besef dat die dialoog tussen die meisie en seun 'n flirtasie of dan 'n tipe volstruisdans is, waardeur hulle mekaar graag beter wil leer ken. Toe hulle dit snap, was dit vir hulle makliker om die sinne met betekenis te vertolk.

Huppelkind van W.O. Kühne (1995) is 'n baie oulike storie om die tegniek van *ritueel* te gebruik. Huppelkind het Ondersteboland toe gegaan, waar al die straatname onderstebo was. Dit was uiters vermaaklik vir die kinders om die straatname op die Onderstebolandse manier te lees. Die kinders moes wydsbeen staan en tussen hulle bene deur kyk om die straatname wat die navorser op karton geskryf het, te lees. Dis met elke straatnaam herhaal.

Aktiewe storievertel is ook deur die kinders benut, met die storie van *Moses* (Louw 1995c). Soos die navorser die storie voorlees, beeld die kinders dit uit. Ter wille van orde en dissipline word hulle vooraf in karakters en groepe ingedeel.

Werk-in-die-rol is met *Daniël in die leeu kuil* (Louw 1995a) benut. Die leerders het beurte gemaak om die verskillende rolle te speel, sodat hulle kon ervaar hoe dit voel om Daniël, die koning, die aanklaers en die mense van die dorp te wees. Dit het hulle die geleentheid gegee om te rapporteer hoe dit voel om in 'n ander karakter se skoene te staan.

Groepspel is ook met die verhaal van die *Keiser se kleres* (Anderson 1980) benut, waar hulle na die voorlesing die geleentheid gekry het om die storie op hulle eie uit te speel. *Seboegoegoe* (Aardema 1995) was nog 'n verhaal wat hulle met groot gemak as 'n groep uitgespeel het.

Rolspel is deurlopend in al die stories benut, waar die kinders die geleentheid gekry het om na die voorlesing die storie met rolspel uit te beeld.

3.3.3.6 Help met die vertelling

Die navorser het soms nog steeds die karakter van die verteller vertolk om te help met die vloeï van die storie. Soms was dit nie nodig nie, en kon die groep die storie op hulle eie laat vloeï.

3.3.3.7 Gesels daaroor

Na die tyd is daar met die leerders oor die storie gesels. Die waarde of die boodskap van die storie is sodoende beklemtoon. Soms is daar net in die algemeen oor die storie en die karakters gesels. Die atmosfeer was altyd ontspanne en daar was geen druk op die leerders nie.

3.3.3.8 Afsluiting

Die navorser het afskeid van die kinders geneem en hulle gemotiveer om boeke te gaan uitneem en te lees. Weereens het die navorser as fasiliteerder hulle gemotiveer om die biblioteek te besoek en dan die boeke wat uitgeneem is, na die volgende klas te bring. Die boeke wat die kinders dan saamgebring het, is vir die voorlesing gebruik. Dit was 'n goeie motivering vir die kind wat dit graag vir erkenning gedoen het.

3.3.4 Impak op biblioteekgebruik

In die jaar voor die projek begin is (2007), was daar uit die agtien leerders van die eksperimentele groep, slegs een kind wat reeds lid van die biblioteek was. Sy het reeds gelees en het hierna nog meer gelees. In 2008 het sy 58 boeke tydens die eerste jaar van die projek gelees. Met 'n tuisbesoek was dit duidelik dat sy van kleins af aan 'n leeskuiluur blootgestel is. Hierdie kind is weekliks deur haar ma by die biblioteek besorg. Dit was ook opvallend dat sy in die tydperk van drie jaar, met elke besoek wat die navorser aan die groep gebring het, altyd 'n boek by haar gehad het. Die onderwyser se finale sowel as die oorspronklike verslag oor haar, het dieselfde bevind.

Aantal kinders wat lid van die biblioteek geword het (verwys na Bylae 19)

2007: 1 leerder (bogenoemde kind was lid)

2008: 7 leerders (nuwe lede)

2009: 0 leerders (geen bykomende lede)

2010: 6 leerders (nuwe lede)

Uit bostaande syfers, wat met die biblioteekrekords gekontroleer is, is dit duidelik dat ná die projek begin is, daar 'n positiewe inskakeling by die biblioteek was. Die grootste getal nuwe lede is met die aanvang van die projek in die eerste jaar ingeskryf. In 2009 was daar geen inskrywing van nuwe lede by die biblioteek nie. Op daardie stadium was dus net agt van die agtien leerders in die eksperimentele groep lede van die biblioteek. Persoonlike kontak met die ouers het geblyk van groot waarde te wees. Daar was nie kontak met die ouers in 2009 nie, en dit kan moontlik 'n rede wees waarom nie meer ouers hulle kinders by die biblioteek ingeskryf het nie. Dit blyk dat die huisbesoek en gesprek met die ouers in 2010 wel as motivering gedien het om hulle kinders by die biblioteek in te skryf.

Ná die huisbesoeke was daar ses addisionele ouerpare wat moeite gedoen het om die kinders by die biblioteek in te skryf (sien ook hoofstuk 4.5), terwyl vier ouerpare se kinders teen die einde van die projek nog steeds nie aangesluit het nie. Twee ouerpare bly te ver van die biblioteek; die kinders word met 'n taxi vervoer en kon dus nie na skool by die biblioteek uitkom nie. Finansies is 'n kwessie met betrekking tot vervoer. 'n Derde ouer het nie gereageer op die uitnodiging om by die biblioteek aan te sluit nie. Aanvanklik sou die ouma dit gedoen het, maar dit het nie gebeur nie. Die vierde kind bly naby die biblioteek, maar die ouers het nie moeite gedoen om aan te sluit nie. Volgens hulle is sy lid, maar nie volgens die biblioteekrekords nie. Haar leesvlak was uitstekend en dit het nie gelyk of dit enige effek op haar gehad het nie.

Bogenoemde beklemtoon die belangrikheid van die biblioteek by die skool. Dis jammer dat die kinders weens omstandighede buite hulle beheer nie toegang tot boeke het nie. Daar is 'n biblioteek by hierdie skool, maar die onderwysers noem dat dit moeilik is om 'n klas van 42 met een onderwyser in die biblioteek te beheer. Die opvoedingspeil van hierdie kinders is laag en dis moeilik om hulle te dissiplineer.

Daar is nog vier leerders wat nie biblioteeklede is nie. Dit kan moontlik aan die volgende redes toegeskryf word:

Leerder 1: Die ouer het nie saamgewerk nie. Die navorser kon nie met die ouers praat nie, aangesien die leerder op daardie stadium by sy ouma gebly het. Daar is slegs 'n onderhoud met die ouma gedoen. Na die huisbesoek is verneem dat die leerder weer by sy ma gaan bly en sy het nog steeds nie namens haar kind by die biblioteek aangesluit nie. Volgens die onderwyser lees hy nie en sy leesvlak is 2.

Leerder 2: Die ouers is gewillig, maar bly in die weermagkamp en daar is nie finansies of vervoer om die kind by die biblioteek te kry nie. Die opvoeder sien hierdie leerder gereeld lees en haar leesvlak is 4. Sy kry boeke by die skoolbiblioteek.

Leerder 3: Die ouers is gewillig, maar bly in informele behuising buite Kimberley. Hulle bestee reeds R300 per maand aan die leerder se vervoer na die skool en het nie die vermoë om nog geld aan vervoer na die biblioteek te spandeer nie. Dis ook te ver om te loop. Die opvoeder merk op dat hierdie leerder gereeld lees en dit blyk hy boeke by die skoolbiblioteek kry. Sy leesvlak is 4.

Leerder 4: Die ouers het nie hulle samewerking gegee nie. Die kind se leesvermoë en begrip toon geen gebrek nie. Sy vorder akademies baie goed. Sy is binne loopafstand van die biblioteek, maar die ouers het nie die moeite gedoen om 'n biblioteekkaartjie vir haar te kry nie. Volgens die opvoeder lees sy gereeld. Sy kry boeke by die skoolbiblioteek. Haar leesvlak is 4.

Daar is nie noodwendig 'n korrelasie tussen biblioteeklede en lesers nie. Daar is wel vier leerders wat lede is, maar nie boeke uitneem om te lees nie.

3.3.5 Evaluering en kontekstualisering

Om hierdie klasse en die impak van die resultate wat verkry is, te evalueer, is van verskeie bronne en meetinstrumente gebruik gemaak oor die loop van die drie jaar.

Die evalueringsproses is in vyf fases verdeel:

- Die aanvanklike leesvlak, soos verskaf deur die onderwyser, voor daar met die projek begin is
- Die leesvlak na ses maande tydens die eerste jaar van die projek

- Die leesvlak na 'n jaar
- Die leesvlak na die tweede jaar
- Die leesvlak na die derde jaar.

3.3.5.1 Puntestate en monitering van algemene vordering

Die betrokke onderwysers het die eksperimentele groep se puntestate oor 'n tydperk van drie jaar aan die navorser verskaf. In 2010 het die navorser ook die formele assessering van al hulle vakke ontvang, om te sien of daar 'n noemenswaardige verskil in hulle punte was. Die kontrolegroep se 2009 en 2010 puntestate is ook deur die opvoeders verskaf.

Weens 'n tegniese fout kon die kontrolegroep se puntestate van 2007 en 2008 nie verkry word nie. Slegs die leesvlakpunte van 2009 en 2010 van die kontrolegroep was beskikbaar. Hierdie inligting is gebruik om die nodige gevolgtrekkings ten opsigte van die invloed van drama op lees te maak.

3.3.5.2 Vraelyste

Ouers, opvoeders en kinders moes vraelyste invul wat deur die navorser self opgestel is.

- Bylae 5: Vraelyste is aan die begin van die projek met die kinders individueel voltooi.
- Bylae 6: Die opsomming van die antwoorde van die eksperimentele groep is in hierdie eerste vraelys.
- Bylae 7: Die leerders moes in 2010 'n finale vraelys voltooi met die afsluiting van die projek.
- Bylae 8: Dis 'n verslag van die klasonderwyseres met die aanvang van die projek in 2008 oor elke kind in die eksperimentele groep se vordering of agteruitgang.
- Bylae 9: 'n Voorbeeld van die semigestruktureerde onderhoude wat tydens die huisbesoek met die ouers gevoer is.
- Bylae 10 a) Opsomming van die onderwyser se verslag in Desember 2008.

- Bylae 10 b) Die finale verslag met antwoorde soos deur die onderwysers voltooi.
- Bylae 11: Opsomming van die antwoorde van die opvoeder in 2010 se vraelys.
- Bylae 12: Die eksperimentele groep se leesvlak in Desember 2007, voor die aanvang van die projek.
- Bylae 13: Die eksperimentele groep se leesvlak in Junie 2008.
- Bylae 14: Die eksperimentele groep se leesvlak in Desember 2008.
- Bylae 15: Die eksperimentele groep se leesvlak in Desember 2009.
- Bylae 16: Die eksperimentele groep se leesvlak in Junie 2010.
- Bylae 17: Die kontrolegroep se leesvlak in Desember 2009.
- Bylae 18: Die kontrolegroep se leesvlak in Junie 2010.
- Bylae 19: Die openbare biblioteek se leesstatistiek van lidmaatskap en die geskiedenis van boeke wat uitgeneem is.
- Bylae 20: Op grond van die inligting uit die semigestruktureerde onderhoude, verslae van die onderwyser in 2008, hulle leesvlakpunte oor die tydperk van drie jaar en hulle laaste rapport in 2010, is daar 'n verslag met 'n foto oor elke kind saamgestel.

Dié inligting is onder andere gebruik om te bepaal wat die skool- en huislike kultuur van die kinders is. Le Roux (2004:9) sê immers in hierdie verband dat “kleuters wat ten spyte van armoede met 'n leeskuiluur grootword, 'n groot voorsprong het bo kinders wat nie met so 'n kultuur grootword nie”.

3.3.5.3 Semigestruktureerde onderhoude

Die vraelys vir die ouers (sien bylae 9) het deel uitgemaak van die semigestruktureerde onderhoude. Hierdie vraelys het basiese vrae bevat wat agtergrond gee oor die kinders, hulle ouers, hulle huislike omstandighede en die impak wat die projek op hulle leesgewoontes gehad het. Die inligting is gebruik om te bepaal wat die invloed van die projek op die kinders se leesgewoontes was en ook om vas te stel of daar ander toevallige uitkomstes was.

3.4 DIE VERLOOP VAN DIE EKSPERIMENT

Die projek is met groot entoesiasme deur die navorser aangepak, met die verwagting dat daar vir die kinders in die eksperimentele groep 'n groot geskenk gebring word. Groot was die ontnugtering toe hulle taamlik lawaaierig en ongedissiplineerd na die stories geluister het. Daar was 'n paar wat agter die boekrakke weggekrui het, onder die tafels gaan sit het en gedurig weggedwaal het. Die navorser het gou besef dat bepaalde riglyne gestel moes word. Dit het twee keer in die drie jaar gebeur dat die navorser by die klas uitgestap het. Dit het slegs gebeur wanneer hulle nie saamgewerk het om die storie te doen, of stil te sit en luister nie.

Hulle het goed geweet dat 'n bietjie stilsit en luister, 'n kort rukkie daarna lekker speel en rondbeweeg bring. Met verloop van tyd het die navorser 'n baie kosbare verhouding met die kinders ontwikkel, waar sy kon waarneem hoe beide hulle en syself met opgewondenheid na elke klas uitgesien het. Die bondel kinders wat by die trap afgehardloop kom om die projek te doen, was altyd 'n riem onder die hart. As die navorser hulle soms by die klas gaan haal het, is sy altyd met groot opgewondenheid begroet. Sy is vasgedruk en almal het ewe opgewonde vir hulle drukkie gekom.

Die stories was altyd vir hulle groot pret, ongeag wat vir hulle gelees is. Die feit dat die stories gespeel word, het dit altyd vir hulle die moeite werd gemaak. 'n Wye verskeidenheid stories is met hulle gedoen, van kinderstories soos *Huppelkind* (1995), wat met sy wonderlike ritme en vrolikheid die kinders baie pret besorg het, tot Bybelstories soos *Daniël in die leeu kuil* (1995a) en *Moses* (1995c) wat die Israeliete uitgelei het en die farao verlof moes vra om te gaan, asook *Petshop* (1990), *Monsterbloed* (1998) en fabels soos *Seboegoegoe* (1995), is vir hulle voorgelees en saam met hulle gespeel.

Dit was opvallend om te sien hoeveel uitdrukking hulle aan hulle emosies kon gee. Hulle het die vryheid gehad om te vertolk sonder oordeel. Al waarby hulle moes hou, was die storielyn. (Sien bylae 21(a) en (b): DVD's van foto's en video.)

Deur die loop van die jaar is heelwat artikels oor die Amandelboom Leesprojek vir die plaaslike koerant geskryf en foto's gestuur. (Sien bylae 22.) Op grond hiervan het die

plaaslike streekkoerant, die *Noordkaap*, in 2008 met 'n "Book Drive-inn"-projek begin. Heelwat mense het boeke geskenk, wat in geskenkpakkies vir al die kinders in die eksperimentele groep opgemaak is. Die kinders wat die meeste boeke in die jaar gelees het, het die meeste boeke ontvang. In hierdie geval was daar nie 'n kind wat nie 'n paar boeke as geskenk gekry het nie.

Die gedagte wat die navorser deurlopend by die kinders wou inprent, is dat elke kind in die eksperimentele groep 'n wenner is, of hulle lees of nie.

Probleme wat tydens die projek ervaar is, was met die elektroniese vaslegging van die data. Dit was 'n probleem om die eksperimentele groep en hulle vertolking van die stories op kamera en video vas te lê. Die navorser het die projek alleen gedoen en daar was nie ander hulp met die verfilming beskikbaar nie. Die DVD met die foto's is die beste weergawe van die genot en opgewondenheid waarmee die leerders die stories gedoen het. Die video op die DVD is nie van 'n goeie gehalte nie. Tegnies is daar met die redigering gesukkel, en as 'n mens weer die DVD brand, is die fout op 'n onverklaarbare manier steeds daar. Die ouers en kinders het ook baie sag gepraat.

3.5 BEVINDINGS

Uit hierdie prosesse en die materiaal wat ingewin is, is 'n aantal bevindings en afleidings moontlik. Enkeles word hieronder bespreek, maar dit word in hoofstuk 4 volledig uiteengesit.

3.5.1 Was daar 'n verbetering in die eksperimentele groep se leesvlak?

By die meeste kinders was daar 'n geleidelike verbetering te bespeur as 'n mens na hulle leesvlakke oor die betrokke tydperk kyk aan die hand van hulle leesvaardigheids-punte. (Sien die statistiek in bylae 12 tot 15, waar hulle leesvlak oor die tydperk van drie jaar aangeteken is.)

Persentasiegewys was daar 'n noemenswaardige groei by die eksperimentele groep teenoor die kontrolegroep se leesvlakke, wat 'n kleiner groei getoon het.

Die volgende resultate is by die eksperimentele groep aangeteken:

2008: 18 leerders – eksperimentele groep (Sien bylae 14)

Leesvlak 4 33,33% (6 leerders)

Leesvlak 3 55,56% (10 leerders)

Leesvlak 2 16,67% (3 leerders)

Leesvlak 1 geen (0 leerders)

2009: 18 leerders – eksperimentele groep (Sien bylae 15)

Leesvlak 4 50% (9 leerders)

Leesvlak 3 33% (6 leerders)

Leesvlak 2 16% (3 leerders)

Leesvlak 1 geen (0 leerders)

2010: 18 leerders – eksperimentele groep (Sien bylae 16)

Leesvlak 4 55,56% (10 leerders)

Leesvlak 3 22,22% (4 leerders)

Leesvlak 2 22,22% (4 leerders)

Leesvlak 1 geen (0 leerders)

Daar was twee kinders wat in graad 3 (die eerste jaar van die projek) gedruip het. Die een kind het die vorige jaar uit 'n ander skool gekom waar hy vir ses maande sonder 'n onderwyser in die graad 2-klas moes klaarkom. Hy het onder andere 'n geweldige agterstand met klanke gehad en sy klasonderwyser het ook genoem dat hy stadig van begrip is.

Die volle omvang van hierdie kind se probleem word deur Torgesen breedvoerig beskryf. Torgesen (1998:32) se navorsing het bewys dat kinders wat 'n swak wegspringplek met lees het, byna nooit hierdie agterstand inhaal nie. Die graad 1-leser wat swak lees, bly swak lees (Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz & Fletcher 1996; Torgesen & Burgess 1998 in Torgesen 1998:32). Verdere ontstellende gevolge, volgens Torgesen, is dat hierdie agterstand enorm word namate die tyd

verloop. Stanovich noem hierdie verskynsel die Matteus-effek van “the rich become richer” (Stanovich 1986:381).

Dit sluit aan by Le Roux (2004:94), wat noem dat swak skolastiese prestasie die gevolg is van onvoldoende leesvaardigheid en nie die oorsaak van leesprobleme nie.

Dit is dus geen verrassing dat hierdie kind sy graad moes herhaal nie, want die omvang van sy leesonvermoë het hom ingehaal.

Die ander leerder het 'n taalprobleem gehad. Sy het in graad 3 vir die eerste keer Afrikaans geleer. Dit was vir haar 'n groot aanpassing. Volgens die onderwyser is sy skrande en kon sy die taalagterstand uitskakel alhoewel sy die jaar moes herhaal. Hier skyn dit dus bloot 'n (oplosbare) taalprobleem te wees, aangesien die leerder se huistaal van die onderrigtaal kan verskil. Mercer en Mercer (2001:5) beklemtoon dat hierdie faktor probleme vir 'n kind veroorsaak. Hulle wys ook daarop dat dit groter probleme veroorsaak, veral as die ouer nie die kind met sy huiswerk kan help nie, omdat die ouer self nie die taal waarin die kind by die skool onderrig word, magtig is nie. Om die waarheid te sê, “sommige navorsers glo dat spesifieke leesprobleme eintlik 'n manifestasie van 'n taalagterstand is” (Heath & Hogben in Le Roux 2004:29).

Wanneer 'n mens na die uitslae van die eksperimentele groep se leesvlakke kyk toe hulle in graad 2 was, voor die aanvang van die projek, is dit baie duidelik dat daar oor die tydperk van drie jaar 'n geleidelike dog toenemende verbetering in die leesvlakke was ook statistiek in bylae 12-16). 'n Leesvlak van 4 is die vlak waarop die kind se leesvlak ten volle bereik is. Dit verteenwoordig ook die persentasie van 70% tot 100%.

Die betrokke onderwysers het die leesvlakke self gedurende klastyd bepaal, volgens die maatstawe soos deur die onderwysdepartement voorgeskryf, en het dit skriftelik aan die navorser gegee. Die navorser was nie betrokke by die toets van die leesvlakke nie.

Leesvlakpunte is slegs die lees punte en dit het nie algemene taal, wat taalwerk, skryfwerk en mondeling behels, ingesluit nie.

Die leesvlak van die eksperimentele groep in 2007 (graad 2) voor hulle met die projek begin het (Bylae 12)

2007: 0 leerders op leesvlak 4

2007: 9 leerders op leesvlak 3

2007: 7 leerders op leesvlak 2

2007: 2 leerders op leesvlak 1

Leespunt in 2008 van die eksperimentele groep (graad 3) na 'n jaar (Bylae 14)

2008: 6 leerders op leesvlak 4

2008: 10 leerders op leesvlak 3

2008: 2 leerders op leesvlak 2

2008: 0 leerders op leesvlak 1

Leespunt in 2009 van die eksperimentele groep (graad 4) na twee jaar (Bylae 16)

2009: 9 leerders op leesvlak 4

2009: 6 leerders op leesvlak 3

2009: 3 leerders op leesvlak 2

2009: 0 leerders op leesvlak 1

Leespunt in 2010 van die eksperimentele groep (graad 5) na drie jaar (Bylae 16)

2010: 10 leerders op leesvlak 4

2010: 4 leerders op leesvlak 3

2010: 4 leerders op leesvlak 2

2010: 0 leerders op leesvlak 1

Toe die projek met die eksperimentele groep leerders in 2007 begin het, was daar geen leerders met 'n leesvlak van 4 nie. Daarna was daar 'n geleidelike styging van ses lesers met 'n leesvlak van 4 in 2008 tot nege in 2009 en tien in 2010. Dit blyk dat leesstimulasie deur middel van drama 'n noemenswaardige verskil gemaak het aan hulle punte vir leesvaardigheid.

3.5.2 Hoe vergelyk die eksperimentele groep met die kontrolegroep? (Verwys na bylae 17 en 18)

Ongelukkig is daar weens 'n tegniese fout geen leesvlakpunte van die kontrolegroep vir die jare 2007 en 2008 beskikbaar nie.

Na bestudering van die kontrolegroep se punte teenoor die eksperimentele groep se punte was die volgende duidelik:

Die kontrolegroep het van 2009 tot 2010 'n wesenlike agterstand in hulle leesvlakke teenoor die eksperimentele groep se vordering, veral in 2009, getoon. In 2010 het hulle wel verbeter, maar daar was steeds 'n agterstand vergeleke met die eksperimentele groep.

2009: 18 leerders in eksperimentele groep – 2009: 23 leerders in kontrolegroep

Leesvlak 4 (9 leerders) 50%	Leesvlak 4 (1 leerder) 3%
Leesvlak 3 (6 leerders) 33%	Leesvlak 3 (13 leerders) 48,15%
Leesvlak 2 (3 leerders) 16%	Leesvlak 2 (7 leerders) 25,93%
Leesvlak 1 (0 leerders) 0%	Leesvlak 1 (6 leerders) 22,22%

Ter verduideliking van bostaande tabel, die volgende:

In die eksperimentele groep is daar nege leerders wat op leesvlak 4 gelees het. In die kontrolegroep is daar slegs een leerder op leesvlak 4. Daar is in die eksperimentele groep ses leerders op leesvlak 3, teenoor dertien leerders in die kontrolegroep. In die eksperimentele groep is daar drie leerders op leesvlak 2 teenoor sewe in die kontrolegroep. Daar was geen leerder op leesvlak 1 in die eksperimentele groep nie, maar wel ses leerders op leesvlak 1 in die kontrolegroep.

Die persentasies is op die getal van die groep bereken. Die eksperimentele groep is 'n totaal van agtien leerders van wie nege leerders (die helfte) op leesvlak 4 gelees het. Dit is dus 50% van die groep wat leesvlak 4 behaal het. In die kontrolegroep was daar slegs een leerder uit 'n totaal van 27 leerders wat leesvlak 4 behaal het, wat 'n persentasie van 3% is.

2010: 18 leerders in eksperimentele groep – 2010: 22 leerders in kontrolegroep

Leesvlak 4 (10 leerders) 55,6%	Leesvlak 4 (7 leerders) 31,82%
Leesvlak 3 (4 leerders) 22,22%	Leesvlak 3 (9 leerders) 40,91%
Leesvlak 2 (4 leerders) 22,22%	Leesvlak 2 (4 leerders) 18,18%
Leesvlak 1 (0 leerders) 0%	Leesvlak 1 (2 leerders) 9,09%

In 2010 was daar slegs 22 leerders van die oorspronklike groep van 27 leerders in die kontrolegroep oor. Dis kinders wat verhuis het en na ander skole oorgeplaas is. Die verbetering by die eksperimentele groep is nie uitermatig groot nie, maar wanneer dit met die kontrolegroep vergelyk word, is daar tog 'n beduidende verskil.

Konstante gemiddelde leespersentasie van die eksperimentele groep: 83,33% vir 2010

Daar is 'n konstante gemiddelde leespersentasie deur die eksperimentele groep gehandhaaf. In 2007, voor die projek begin is, was die gemiddelde leespersentasie 59,72%. In 2008, ses maande na die aanvang van die projek, was dit 73,61%.

Van Desember 2008 tot Junie 2010 was die gemiddelde leespersentasie vir drie jaar 'n konstante 83,33%.

Die gemiddelde leespersentasie van die kontrolegroep vir die laaste twee jaar:

2009: 58,33%

2010: 73,86%

Hiervolgens lyk dit na 'n sterk moontlikheid dat drama 'n besliste konstante en uitstekende styging in leespersentasie in vergelyking met die kontrolegroep kon bewerkstellig. Tot hier het alles met leesprestasie te doen.

3.5.3 Die impak van die projek op selflees

Die opvoeders het in 2010 'n vraelys voltooi waaruit die navorser as fasiliteerder die volgende afleidings kon maak (sien bylae 10b en 11 vir 'n opsomming van die antwoorde):

Volgens die opvoeder is daar twaalf leerders wat altyd lees. Die ses leerders wat nie lees nie, se leesvlakke reflekteer die volgende waarneming.

Die waarneming van nie-lesers van die opvoeder se kant:

Leerder 1: Leesvlak 3 (het graad 3 gedruip)

Leerder 2: Leesvlak 2 (het graad 3 gedruip)

Leerder 3: Leesvlak 2

Leerder 4: Leesvlak 2

Leerder 5: Leesvlak 3

Leerder 6: Leesvlak 2

Daar is twee leerders wat volgens die opvoeder se waarneming nie lees nie, maar wel 'n leesvlak van 3 bereik het. Die ander vier, wat glad nie volgens die opvoeders se waarneming lees nie, se leesvlak is 2.

Die opvoeder se waarneming van leerders wat in die skool lees, toon dat hierdie lesers almal deurlopend die volgende leesvlak het:

Leesvlak 4: 10 leerders

Leesvlak 3: 2 leerders

Hieruit blyk dit dat die leerders wat gereeld boeke lees, se leespunte ook beter is. Die sprekendste voorbeeld van die sukses wat lees in akademie bring, is die resultate van die topleser wat in die drie jaar konstant die meeste boeke gelees het. Sy was ook die leerder wat reeds voor die projek 'n leser was.

Haar punte was 'n 3 sedert 2008 (sien bylae 20). Dit het wel gewissel tussen 3 en 4 tot 2010. Vir al haar vakke, behalwe NW, het sy in die laaste jaar (2010) 'n gemiddelde 4 behaal (sien bylae 20). Die wisseling in haar leesvlak kan toegeskryf word aan die feit dat sy 'n hikkelproebleem het. Volgens die onderwyser lees sy met baie goeie begrip, maar leesvlotheid word deur hikkkel beïnvloed. Die verskil wat drama aan haar gemaak het, was dat dit haar meer selfvertroue gegee het om ondanks die hikkkel nog steeds in die klas voor te lees.

Die biblioteekstatistiek was as volg vir die tydperk 2008-2010:

Die statistiek van die kinders se uitleengesiedenis is deur die biblioteek volgens hulle rekenaarrekords verskaf.

1. **Booyesen, Marlon: 57 boeke**
2. Coetzee, Emmanuel (Groenpunt-biblioteek het geen rekords)
3. Calitz, Erika: 24 (Sy het haar kaartjie verloor en nie verder boeke uitgeneem nie)
4. Gresse, Franz: 0 (Hy het sy kaartjie verloor en sit in die biblioteek en lees)
5. January, John Wayne: 0 (nie biblioteeklid)
6. **Rosslyn, Juries: 182**
7. Mackay, Ronaldo: 12
8. **Melaat, Samantha: 159**
9. Moatlodi, Modisa (nie biblioteeklid, woon te ver van biblioteek)
10. Oliphant, Karabo (nie biblioteeklid)
11. Phillips, Jacoline: 12
12. Steyl, Marilyn (nie-biblioteeklid; bly in SANW-kamp, te ver van die biblioteek)
13. Steytler, Jessica: 35
14. **Van Rooyen, Tariq: 80**
15. Van der Linde, Allison (Groenpunt-biblioteek het geen rekords)
16. Van Wyk, Juandre: 10
17. **Visser, Antoinette: 55**
18. Williams, Jodine (Groenpunt-biblioteek het geen rekords).

Dis opmerklik dat vyf leerders (in vetdruk aangedui in die tabel) 'n besondere aantal boeke vir die tydperk van drie jaar gelees het. Volgens die ouers van die toplezers het die kinders toenemend meer gelees as voorheen. Indien die projek hierdie leerders tot 'n groter mate van lees aangespoor het, was dit meer as suksesvol.

3.5.4 Dramatiese lees en die projek (Sien bylae 10b)

Van die 18 leerders was daar:

8 wat dramatiese lees

4 wat gewoon lees

1 wat eentonig lees

2 wat haggelrig lees

2 wat haggel

1 met geen kommentaar

Die betrokke opvoeders moes in die vraelys aandui watter kinders dramatiese of gewoon lees. Die antwoorde is uit die vraelys vir onderwysers afgelei (sien bylae 10b.) Die meerderheid kinders het die dramatiese metode van lees self geïmplementeer. Die twee leerders wat haggel, het reeds met die aanvang van die projek gehaggel. Die projek kon dus nie die haggel ten volle uitskakel nie. Volgens die opvoeder se objektiewe waarneming het dit egter wel die haggelaars se selfvertroue in so 'n mate opgebou dat die leerders minder angstig was om in die klas voor te lees.

Vir die navorser was dit opvallend dat die een leerder minder gehaggel het. Dit is bloot net 'n waarneming van die kind se funksionering tydens die klasse. Daar is geen wetenskaplike toetsing gedoen om die verbetering te bepaal nie. Die twee leerders wat haggel, het ondanks die haggelprobleem 'n goeie leesvlak. Hulle leespunt en leesbegrip is op vlak 4, aangesien daar niks skort met hulle leesbegrip nie. Indien hierdie leerders in 'n groep saam met die navorser lees, is daar nie 'n teken van haggel nie.

Die leerders wat nie vlot lees nie, is ook die lesers wie se leespunt laag is. Dit kan moontlik 'n aanduiding wees dat daar 'n probleem met hulle woordherkenning is. Die probleem vererger aangesien hulle glad nie ekstra lees nie. Hier is 'n paradoks aangesien die ouers van die een leerder wat met lees sukkel, hom wel by die biblioteek ingeskryf het. Tog weier hy om te lees. Trauma of emosionele beletsels kan 'n rol speel, maar die navorser kon nie die oorsaak van hierdie leerder se onwilligheid om te lees vasstel nie.

3.5.5 Invloed van die projek op die leerders se selfbeeld (sien bylae 10b)

Die antwoorde in hierdie afdeling is deur die opvoeders in Bylae 10(b) verskaf. Dis gegrond op hulle waarneming van die kinders se funksionering in die klas. Daar is geen wetenskaplike toets gedoen nie en die navorser as fasiliteerder was nie betrokke by die beantwoording van die vrae nie. Die opvoeders het die vrae op hulle eie voltooi.

- Dertien leerders se selfbeeld was goed.
- Vyf leerders se selfbeeld en selfvertroue was wisselvallig.

Die vyf leerders wat 'n wisselvallige selfbeeld het en onsekerheid openbaar, was ook die lesers wie se leesvlak 2 was, met die uitsondering van een, wie se leesvlak 3 was. Dit lyk asof die leesvlak van die leerder verband hou met die selfvertroue en selfbeeld wat die leerder openbaar. Dit lyk ook asof die leesvlak van 4 verband hou met 'n kind wat 'n goeie selfbeeld het.

3.5.6 Enkele toevallige uitkomst (sien bylae 20)

Hierdie toevallige uitkomst is deur die ouers waargeneem. Die navorser het die ouers se response tydens die persoonlike onderhoud by hulle huis in die vrae aangedui. Dit is ook so aangedui in die verslae (bylae 20.)

- Hakkal minder; meer selfvertroue; lees en skoolwerk beter.
- Skoolwerk beter.
- Afrikaans verbeter.
- Hakkal minder; meer selfvertroue; lees hardop; skoolwerk beter.
- Verswak; het nie gelees nie.
- Lees meer.
- Skoolwerk en punte beter.
- Skoolwerk beter en lees meer.
- Skoolwerk beter.
- Afrikaanse lees het verbeter hoewel sy Tswanasprekend is.
- Lees meer op haar eie; skoolwerk verbeter.
- Lees vertolkend en lees meer.
- Skoolwerk en taalgebruik beter.
- Lees meer.

- Lees goed.
- Leesbelangstelling groter.
- Gee meer aandag aan huiswerk; meer selfvertroue; punte beter;
- Lees met gevoel; lees vlot en punte baie beter.

Volgens die ouer se response is die positiewe werking van drama duidelik te sien in die meerderheid leerders se skoolwerk, lees en menswees.

3.6 SAMEVATTING

Güngör (2008:24), wat 'n studie op kinders in Turkye gedoen het oor die uitwerking van drama op leesbegrip en houding jeens lees, het genoem dat sy graag haar studie oor 'n tydperk langer as tien weke sou wou gedoen het. Die feit dat hierdie projek oor 'n tydperk van drie jaar gestrek het, was belangrik, omdat dit die navorser tyd gegee het om 'n verhouding van vriendskap en vertroue met die kinders sowel as die ouers op te bou. Die kinders wat goeie lesers was, het goeie lesers gebly en het moontlik selfs meer gelees as wat hulle normaalweg sou lees. Daar is wel 'n paar kinders wat nie noodwendig uitstaande leesliefhebbers geword het nie, maar wie se selfbeeld en waarde bevestig is.

Die ouers se bewustheid van die belangrikheid van lees is ook opgewek. Dit blyk dat hulle die noodsaaklikheid van lees besef, al sou dit nie almal in die groep wees nie. Indien hulle hiermee hulle verantwoordelikheid rakende die leesstimulasie van hulle kinders besef, is dit tot voordeel van die kind.

Die positiewe versterking wat die sterker *leesliefers* met die projek ontvang het, met boekpryse en artikels in die koerant, was van groot waarde, omdat die leerders self tot die besef kon kom dat die hoeveelheid wat hulle lees, beloon en erken word en in hulle akademiese punte gereflekteer word.

Benewens die praktiese, metodologiese en opvoedkundige winste was daar ook die ander toevallige wins vir die navorser met hierdie besondere eksperiment. Aangesien die besondere agtien leerders uit die spesifieke skool oor die algemeen uit ongunstige sosio-ekonomiese omstandighede kom, het die navorser gehoop dat die

HOOFSTUK 3

DIE PRAKTIESE EKSPERIMENT

projek ook 'n mate van hoop en vreugde vir die kinders kon bring. Dus het sy vir 'n tydperk van drie jaar met hierdie besondere groepie kinders 'n pad met boeke en lees gestap in 'n poging om hulle *leeslief* te maak, sodat hulle self die sprong na die ontsluiting van 'n hoopvolle toekoms kan maak. As fasiliteerder het sy ook gesien hoe hulle as persoonlikhede begin blom het en gegroei het in kreatiwiteit, spontaniteit en selfversekerdheid. In hierdie opsig was die eksperiment nie net 'n sukses nie, dit was ook 'n belewenis en 'n openbarende ervaring vir die navorser self.

HOOFSTUK 4

SAMEVATTING VAN DIE STUDIE

4.1 INLEIDING

Die doelwit van die navorsing was primêr om die gebruik van drama as 'n pedagogiese hulpmiddel te ondersoek.

Die studie het, met inagneming van die beperkings van die steekproef en meet-instrumente, uiteindelik wel enkele duidelike tendense uitgewys. Hieronder tel die volgende:

- a) Die meerderheid leerders kon in die halfuur wat gereeld in die loop van drie jaar met hulle deurgebring is, gemotiveer raak om self te lees en nie van voorlees afhanklik te bly nie.
- b) Uit die biblioteekstatistiek in bylae 19 blyk dit dat die projek ook daarin geslaag het om die meerderheid kinders *leeslief* te maak. Die meerderheid leerders in hierdie eksperimentele groep het daarvolgens wel begin lees, en daar was vyf wat uitnemend *leeslief* geword het. Daar moet egter in gedagte gehou word dat die biblioteekstatistiek slegs die uitleengesiedenis van een van die openbare biblioteke weerspieël, aangesien daar geen rekord is van boeke wat by die skoolbiblioteek en die ander biblioteek in die Groenpuntarea uitgeneem is nie. Dis slegs die onderwysers in die klas se waarneming van kinders wat lees, wat daarop dui dat die kinders ook boeke by die skoolbiblioteek uitgeneem het.
- c) In die loop van die projek was dit baie duidelik dat die leerders se leesvlakke ook verbeter het selfs met die karige blootstelling van 'n halfuur per week, maar dat dit 'n geleidelike proses is en dat resultate nie oornag gesien kan word nie. Die leesvlakke het dus nie onmiddellik radikaal verbeter nie (sien bylae 12 tot 16), maar geleidelik in die hele verloop van die projek. Dit is daarom moontlik belangrik om die waarde van die verlengde tydperk van drie jaar raak te sien en dit in enige leesverbeteringsprogram in te bou.

- d) 'n Interessante bevinding is die moontlike oordraagbaarheid van die leesvaardigheid. Indien daar binne die eksperimentele groep gekyk word na die tien leerders wat 'n leesvlak van 4 behaal het, is dit opvallend dat hulle ander vakke oorwegend dieselfde prestasievlak gereflekteer het. (Vir meer besonderhede kan bylae 16 en bylae 20 geraadpleeg word.) Van hierdie tien leerders het agt 'n gemiddelde vlak van 4 in al nege hulle vakke behaal. Die oorblywende twee leerders het 'n gemiddeld van 3 in hulle prestasievlakke behaal. Dit lyk dus of daar moontlik 'n positiewe verband tussen goeie leesvlak en algemene skoolprestasie is.
- e) Daar was ook 'n aantal opmerklke toevallige en addisionele uitkomst van die ingryping deur die dramaprogram, naamlik (i) 'n verhoogde belangstelling en selfs vaardigheid in gedramatiseerde en/of vertolkende lees, (ii) skoolwerk wat verbeter het, (iii) getroue doen van huiswerk, en (iv) haggeling wat verminder het (alhoewel nie uitgeskakel is nie). Hierdie gevolgtrekkings is veral gebaseer op die waarnemings van die ouers (sien bylae 20.)

Benewens die direkte resultate, was daar dus 'n aantal uitkomst van die projek wat moontlik 'n langtermynuitwerking mag hê, en moontlik ook verdere navorsing regverdig, soos hieronder uiteengesit.

4.2 FAKTORE WAT DIE PROJEK EN DIE NAVORSING BEÏNVLOED HET

Die projek en navorsing is beïnvloed deur faktore soos die samewerking van die skool en die dissipline en samewerking van die leerders.

4.2.1 Die samewerking van die skool

Die samewerking van die skoolhoof en opvoeders is van kardinale belang. Daar is aanvanklik by twee skole (skool A en skool B) met die projek begin. By skool A was die skoolhoof en personeel ondersteunend en bereid om die kinders vir 'n halfuur uit die klas te onttrek, terwyl skool B slegs bereid was om die kinders ná skool beskikbaar te stel. Dit het 'n merkbare verskil in beide proses en resultaat tot gevolg gehad.

Alhoewel daar by skool B se ouers toestemming verkry is om die kinders na skool te sien, het hierdie kinders die klasse ongereeld bygewoon. Die volgende probleme het die wisselvallige bywoning van die klasse veroorsaak:

- Die openbare vervoer wat die kinders moet kom oplaai
- Naskoolse aktiwiteite
- Die skool wat soms vroeër uitgekom het

Die navorser het besef dat daar nie betroubare resultate met hulle ongereelde klasbywoning verkry kon word nie. Dit het die opbou van vertroue tussen die navorser en die kinders en die proses van groei en ontwikkeling van leesmotivering by die kinders bemoeilik. Op grond hiervan is die projek by skool B gestaak.

In teenstelling hiermee het die navorser vrye toegang tot skool A se leerders gehad om op 'n gereelde basis die projek met hulle te doen. Die projek sou aanvanklik oor 'n tydperk van 'n jaar gestrek het, maar is as gevolg van die sinvolle ondersteuning van die skool tot drie jaar verleng. Die samewerking ten opsigte van skooltoegang, asook die terugvoer rakende verslae en punte van die leerders was van kardinale belang vir die sukses van die navorsing. Sonder die terugvoer en positiewe bystand van die skool sou hierdie navorsing nie uitgevoer kon word nie.

Uit die statistiek (sien bylae 12 tot 16) blyk dit duidelik dat hierdie drie jaar belangrik was. Die groei wat in hierdie kinders plaasgevind het, was beduidend. Die vraag wat die navorser kan vra, is: Sou hierdie kinders op hulle eie 'n volhoubare groei in hulle leesvlakke gehad het, soos daar tans in die statistiek getoon word? Güngör (2008:24) het, soos voorheen reeds genoem, haar uitgespreek teen die feit dat haar navorsingsprojek (die effek van drama op leesbegrip en leeshoudings) net vir 'n tydperk van tien weke gedoen is. Sy argumenteer dat 'n langer periode die ware verband tussen drama en die houding jeens lees beter sou kon bepaal. Uit die huidige navorsing is die waarde van die langer tydperk wat met die kinders bestee is, duidelik te sien. Die effek van drama op lees by hierdie eksperimentele groep was een van volhoubare groei. Verdere navorsing met hierdie eksperimentele groep sal moontlik kan toon hoe volhoubaar die effek van hierdie projek op lang termyn by die kinders is. Dit sal interessant wees om hulle vordering te kan monitor tot in hulle

graad 12-jaar en selfs daarna. Die navorser beoog om kontak met die groep te behou.

4.2.2 Dissipline en samewerking

Die klas is slegs suksesvol indien hulle binne die raamwerk van dissipline werk. Daar is van die eksperimentele groep verwag om te luister wanneer die storie voorgelees word en vir daardie rukkie stil te sit. Party van die lewenslustiges het onder die banke of agter die kaste weggekruip. Hulle moes geroep word om voor die navorser te kom sit. Die oomblik as daar met die beweging begin is, het dit hulle gehelp, omdat hulle leermodaliteit kineties/motories is. Wanneer die navorser, as fasiliteerder, die nodige grense gestel het en binne daardie raamwerk die storie interaktief met die leerders gedoen het, was daar goeie orde en samewerking in die klas. Bekendes soos Heathcote (sien 2.5.3.1) en Way (sien 2.5.3.2) het ook met dissipline, en dus die nodige ordelikheid, met 'n klas gewerk.

4.3 FAKTORE WAT DIE LEERDERS BEÏNVLOED HET

Etlike faktore het 'n invloed uitgeoefen op die leerders wat aan die projek deelgeneem het, naamlik hulle selfbeeld en die effek daarvan op skoolprestasie, leerblokkasies wat hulle mag ondervind het en die armoede en omstandighede in die gemeenskap waar hulle woon.

4.3.1 Selfbeeld en skoolprestasie

Hierdie ingreep het die groep in skool A se selfbeeld beduidend opgebou. Selfbeeld moet in hierdie geval gekoppel word aan die leesvlak van die kind. Nunes, Walker, Townsend en Turner (in Le Cordeur 2010:110) wys daarop dat "leerders wat sukkel om te lees, dikwels 'n swak selfbeeld ontwikkel ..." Volgens Nunes *et al.* is dit ironies dat hierdie leerders nie besef dat hulle slegs 'n vaardigheid moet aanleer nie. Die effek van 'n swak selfbeeld sou dan wees dat hulle 'n negatiewe houding jeens asook 'n vrees vir lees openbaar, dat hulle skaam is om te lees, en dat dit frustrasie en verleentheid by hulle veroorsaak.

Die feit dat die leerders in die eksperimentele groep gekies is op breë beginsels van verteenwoordiging, en nie op grond daarvan dat hulle noodwendig 'n probleem het

nie, het oor die tydperk van drie jaar ook vir hulle bevestig dat hulle waardevol is. Met die seleksie van die kinders is daar dus nie vir hulle of hulle ouers die boodskap gegee dat daar 'n leesprobleem is nie, maar dat hierdie groep gekies is om met drama 'n leesliefde te stimuleer wat moontlik 'n effek op die kinders se akademiese vordering kon hê. Elke leerder in die groep wat die waarde van selflees ontdek het, het self ontdek dat hulle baie beter in hulle skoolwerk kon vaar.

Van die agtien kinders het drie beurse vir uitstaande akademiese prestasie gekry. Hulle skoolfonds en skoolklere is vir die jaar met die beurs betaal. Alhoewel daar geen direkte verband tussen die projek en die beurse gelê kan word nie, is dit tog moontlik gedeeltelik 'n refleksie van die positiewe impak wat die navorsingsprojek op sommige van die kinders gehad het. Deur byvoorbeeld aan hulle 'n goeie wegspringplek na beter lees- en leervaardighede te bied en sodoende hulle vermoëns en hulle selfbeeld te versterk, is hulle dalk gehelp tot verbeterde akademiese prestasie, wat natuurlik 'n belangrike maatstaf kon gewees het by die toekenning van die beurse.

Dis opvallend dat dertien van die agtien leerders 'n goeie selfbeeld in die klas geopenbaar het, volgens die waarneming van die klasonderwysers. Die sleutelvraag sou wees waarmee dit verband hou: met hulle gevoel van bemagtiging en bevryding? Met hulle deelname aan 'n (uitgesoekte) groep? Met die individuele aandag? Of met die kleiner klas? Dit kan moontlik ook 'n kombinasie van hierdie faktore wees wat bygedra het tot die opbou van die kinders se selfbeeld en prestasie.

Hierdie siening word gesteun deur die bevinding van Patricia Alexander *et al.* (in Wong 1998:351) dat navorsing 'n positiewe verhouding tussen die selfkonsep om lees te bemeester en leessukses toon.

Volgens Wong is die eerste stap om leerprobleme te voorkom of te remedieer, die opbou van die kind se selfkonsep of selfbeeld. Patricia Alexander *et al.* (in Wong, 1998:349) noem dat:

Children can have the required linguistic and metalinguistic knowledge, a conceptual framework and a rich strategic repertoire. However, without

a suitable goal, an interest in the topic or the task at hand, a **belief in themselves as learners** and a sense of self-control or self-determination, students may still never fully realize competence as readers.

Du Preez en Steenkamp (1980:101) het ook bevind dat leer slegs suksesvol plaasvind waar daar aan die selfbeeld van 'n kind gebou is. Die rede is voor die hand liggend. Die leerder wat mislukking ervaar het, is die leerder wat ook te “dom” voel om te leer. Hierdie leerders se selfbeeld is negatief. Dit veroorsaak dat leer nie kan plaasvind nie.

Fox (in McMaster 1998:583) argumenteer dat drama die vermoë het om 'n kind die gevoel van sukses te gee: “One of the loveliest advantages of drama is that it gives all children the chance to be successful.” Daarom het die navorser gereken dat drama van onskatbare waarde vir hierdie eksperimentele groep kan wees. Dit wil voorkom of die resultate hierdie siening gelyk gee, al is dit net binne hierdie beperkte opset. Die leerders wat met lees gesukkel het of selfs gehakkel het, moes tog op grond van bogenoemde 'n mate van 'n sukses- en waardegevoel ervaar het tydens die duur van die projek.

Ruth Heinig (in McMaster 1998:583) som die bydrae van drama in die opbou van kinders se selfbeeld soos volg op:

Often children who have difficulty with other classroom tasks find success and a place for themselves in drama, a discovery that gives them a renewed interest in learning. Enjoyment and success together lead to self-confidence, a prime requisite for becoming a thinking, feeling, and creative person able to face life's challenges.

Die navorser het met die eksperimentele groep ervaar dat drama die nodige belangstelling en opgewondenheid ten opsigte van lees bewerkstellig het en terselfdertyd die kinders se selfbeeld opgebou het, juis omdat hulle sukses in een area, dié van drama, ervaar het. Fennessey (2006:688) bevestig dat drama ook haar leerders se selfvertroue opgebou het en gevolglik het haar leerders meer gemotiveerd begin lees.

4.3.2 Leesliefde keer leerblokkasies

Leerblokkasies (soos reeds genoem in 2.2.1) is enige iets wat leer voorkom. De Jager (2006:1-6) lig 'n verskeidenheid faktore uit wat tot die vorming van leerblokkasies kan bydra, soos sosio-ekonomiese faktore, emosionele blokkering, taal, verwysingsraamwerk, leerstyl, geslag, sintuiglike stimulasie en integrasie, asook onvanpaste omstandighede. Hierby kan ook nog die faktore gevoeg word wat Sousa (2005:118-127) noem, soos ontoepaslike leesmetodes, sosiale en kulturele verskille, swak geheue, breingrootte, breinskade, woordblindheid, ouditiewe en visuele persepsies, en aandagtekortsindroom, wat almal leerblokkasies veroorsaak.

Ondanks al hierdie faktore het Baldwin en Fleming (2004:9) bevind dat daar 'n sterk verband tussen storie-drama en die toekomstige ontwikkeling van geletterdheid bestaan. Sousa (2005:86) beklemtoon ook dat leerblokkasies rondom lees oorkom kan word met die gebruik van wat hy *lesersteater* noem, 'n dramatiese aktiwiteit waarin leerders die geleentheid gegee word om dele van boeke op te voer.

Shaywitz (2003:352), wat veral skryf oor die kind wat met disleksie as leerblokkasie sukkel, noem dat Wasserstein (wat disleksie het) die volgende waargeneem het: "Genuine learning can also take place through talking and through storytelling." Wasserstein, wat internasionaal bekend geword het vir haar Heidi-stories en heelwat literêre pryse ontvang het, het baie gesukkel om te lees. Spoedleesklasse het nie gehelp nie, maar haar belangstelling in die kunste, spesifiek die teater en kunsgeskiedenis, het haar 'n uitlaatklep gegee om die frustrasie van disleksie te oorkom (Shaywitz 2003:351). Shaywitz argumenteer dat die aktiwiteit om na stories te luister spesifiek kinders met disleksie help om hulle belangstelling in lees en boeke te behou. Dit stel die kind ook bloot aan woordeskatontwikkeling (Shaywitz 2003:284, 244). Sy stel voor dat hierdie aktiwiteit versterk word met die uitspeel van die karakters in die storie.

Dit is presies wat met drama in hierdie eksperimentele groep gedoen is. Daar is glad nie gepoog om die kinders hardop te laat lees nie, maar wel om met behulp van drama, genot in die uitspeel en lees van stories te bewerkstellig. Alhoewel die navorser nie bewus was of daar leerders met disleksie was nie, is dit vermy om

kinders bloot te stel aan situasies (hardop lees) wat hulle normaalweg in die klas moes deurgaen. Dit was veral van waarde vir die kinders wat hinkel, want hulle behoort dieselfde spanning as 'n kind met disleksie te ervaar wanneer hulle voor 'n groep kinders moet opstaan en hardop moet lees. Hierdie spanning het hulle nooit tydens die projek ervaar nie, want daar is nie verwag dat hulle moet hardop lees nie, net dat hulle die storie moet uitspeel.

Booth (1985:196) belig die belangrike feit dat tradisionele onderrigmetodes nie die beste weg na 'n ware begrip van stories is nie, maar dat dit gevind word in direkte genieting van die materiaal. Soos Duke (in Booth 1985:196) dit stel: "drama seems to be the most promising vehicle at hand to allow such direct enjoyment." Met ander woorde, iets so eenvoudig soos die "genot" wat deur drama bewerkstellig word, sal op die lang duur beter resultate bied as blote formele ontleding en bespreking. Güngör (2008:20-21) bevestig dit met die gevolgtrekking: "drama is revealed as a superior reading strategy."

Dis by hierdie element van genot wat die navorser 'n oomblik wil stilstaan. Drama, wat by uitstek die element van genot as 'n byvoordeel produseer, het onteenseglik leerblokkasies en sluiting by die meeste kinders in die eksperimentele groep voorkom, as die opwaartse kurwe in die verbetering van hulle leesvlakke (sien bylae 12 tot 16) in aanmerking geneem word. Die kinders se skriftelike rapportering was oorwegend dieselfde: "Dit was lekker om die stories te speel" (sien bylae 8, nr. 5).

In aansluiting by Booth en Duke se stellings oor "genot" hierbo, is dit opvallend dat die navorser met hierdie projek ervaar het dat die kinders die voorlesing van stories en die uitspeel daarna (met die verskillende dramategnieke) uiteindelik primêr as speel ervaar het, spel wat hulle geniet het. Dit was dus duidelik dat die spel-element in die klas die kinders laat ontspan het en die oomblik as die kind ontspan, is hy oop om te leer, te luister en te doen. Sluiting of 'n leerblokkasie word met hierdie proses van ontspanning verwyder. Daar is geen reg of verkeerd in die proses nie, want daar word gespeel. Vir die eerste keer word die druk weggeneem en kan die kind hom- of haarself oopstel vir leer. Dednam (1987:87) bepleit speelaktiwiteite as 'n vorm van leer in ontspanne klasomstandighede. Garvey (in Dednam 1987:87) noem dat

kognitiewe ontplooiing een van die waardes van kinderspel is. Beide bevestig die rasionaal van ontspanning in spel wat leerblokkasies verwyder.

Hierdie faktor het natuurlik nie uitsluitlik met drama te doen nie, maar wel met die feit dat drama, wat genot en spel vir die kind beteken, die kind daartoe gebring het dat hy of sy meer lees en meer wil lees. Soos voorheen genoem, bestaan daar 'n direkte verband tussen lees en verhoogde akademiese prestasie. Pretorius (2002:179) het in 'n studie onder studente bevind dat daar 'n direkte korrelasie tussen akademiese prestasie en verhoogde leesvermoë bestaan.

4.3.3 Die impak van armoede en omstandighede in die gemeenskap

Alhoewel die meeste van die agtien kinders in skool A uit 'n gebied kom waar mense van 'n lae sosio-ekonomiese groep woon, was dit opmerklik dat die leesstimulasie wat hierdie projek gebied het, skynbaar die effek van hierdie tekort aan 'n leesryke omgewing kon verminder.

Fleisch (2008:75) stel dit dat “children from poor homes tend to be exposed to a limited or restricted set of linguistic and literacy codes, which disadvantages them when they get to school”. So byvoorbeeld bevind Pretorius en Ribbens (2005:139) in 'n studie onder graad 8-leerders uit 'n lae sosio-ekonomiese groep en graad 7-leerders uit 'n goeie sosio-ekonomiese groep dat die meerderheid kinders uit die graad 8-groep nie toegang tot boeke gehad het nie. Verder het hulle bevind dat die graad 8-kindere nie grootgeword het met die voorlees van stories in die huis nie, in merkbare kontras met die graad 7-groep, vir wie daar wel voorgelees is. Volgens Heath, Wells en Neuman (in Pretorius & Ribbens 2005:158) is die kwessie van 'n leesryke omgewing die één faktor wat sterk op die voorgrond tree in die kind se latere sukses op skool.

Dis juis om hierdie redes dat die navorser die betrokke skool gekies het, omdat hierdie faktor van materiële en kulturele armoede moontlik tot 'n mate teëgewerk kan word deur middel van die voorlees van boeke en so moontlik latere lees- en leersukses vir die benadeelde kind op skool kan bring. Uit die navorsingsresultate van hierdie beperkte studie blyk dit tog dat dramategnieke en die voorlesing van

stories wel sommige kinders kon help om bo die knelling van armoede uit te styg. Uit die groep van agtien leerders was daar vier wat nie toegang tot die openbare biblioteek het nie. Drie van hierdie vier leerders het die probleem oorkom deur boeke by die skoolbiblioteek uit te neem. Die oorblywende kind, wat wel 'n biblioteeklid is, het verkies om nie te lees nie. Sy punte het ook agteruitgegaan. Dit sou nodig wees om dieper op hierdie betrokke geval in te gaan, om meer presies te kan bepaal wat sy leesprobleem is en/of wat die onwilligheid om te lees veroorsaak.

Pretorius en Ribbens (2005:167-8) som die probleem wat hier geïdentifiseer is, as volg op:

It is time for educationists to take the reading crisis in our schools seriously. The socio-economic status of learners is a variable that schools cannot change. Consequently, the responsibility for providing a stimulating and rich literacy environment for learners falls on the schools ... this is particularly important in schools that serve disadvantaged communities, where learners are unlikely to be exposed to literacy practices and books in the home environment.

Verdere navorsing is egter ook nodig oor die fundamentele beginsel hier ter sprake, want alhoewel die studie 'n sterk vermoede laat ontstaan het dat drama en dramatiese voorlees wel 'n sterk bydraende faktor by die meeste kinders se akademiese en emosionele groei verteenwoordig, was dit nie binne die bestek van die beperkte loodsprojek moontlik om meer genuanseerde antwoorde te kry rakende die mees suksesvolle benaderings vir sodanige lees-ingryping nie. Dit sou 'n veel groter langtermynondersoek verg.

4.4 FAKTORE WAT GELETTERDHEID BEÏNVLOED HET

Die geletterdheidsvlak wat die leerders bereik het, is ook beïnvloed deur die tydstop waarop met leesverbetering begin is, sowel as die affektiewe komponent ten opsigte van die keuse van leesstof.

4.4.1 Die optimale tyd vir leesverbetering

Vir die graad 3-groep waarmee begin is, was hierdie projek 'n belangrike ingreep. Soos blyk uit die biografiese materiaal en die bespreking in 4.3.3, is die kinders oorwegend arm en weens faktore buite hulle beheer, het veertien leerders van

skool A met lees gesukkel. In 2.1.2 is ook genoem dat graad 3 allerweë beskou word as die laaste jaar wat kinders op skool leer om te lees. Daarom was dit die beste jaar om hierdie eksperiment te doen, want dit was die laaste kans wat die onderwysers en die kinders gehad het om enige agterstande in te haal en probleme uit te stryk.

Die minderheid van hierdie groep se leesvlak is laag. 'n Leesvlak van 1 en 2 word beskou as laag. Die leesvlak 1 beteken dat die leesvlak glad nie bereik is nie en verteenwoordig 'n persentasiepunt van 0 tot 34%. Die leesvlak 2 beteken die uitkoms is slegs gedeeltelik bereik en verteenwoordig 'n persentasie van 35% tot 49%. Tog het hierdie drie leerders uit 'n groep van agtien wat 'n leesvlak van 2 in 2010 behaal het, op 'n stadium tog 'n leesvlak van 3 bereik. Die enigste een wat nooit 'n leesvlak van 3 bereik het nie, was die leerder wat graad 3 gedruip het. Hy was op leesvlak 1 en het beweeg na 'n leesvlak 2, wat konstant gebly het. Daar was wel by almal, ook by dié wat selfs 'n lae leesvlak behaal het, tog 'n verbetering. Die tweede leerder wat ook graad 3 gedruip het, se leesvlak was 1 in 2007 en sy het bly verbeter tot 'n leesvlak van 3 in 2010. (Sien 3.5.1 vir meer volledige inligting rakende die moontlike faktore wat tot hierdie lae leesvlakke kon bygedra het.)

Indien daar na die radikale verbetering in die leesvlak van die helfte van hierdie eksperimentele groep gekyk word (soos hierbo opgesom), was die ingreep op hierdie betrokke punt van kardinale belang, omdat dit vir die betrokke leerders 'n goeie wegspringplek met betrekking tot 'lees om te leer' gegee het wat hulle in die volgende jare kon indra.

4.4.2 Die affektiewe komponent in die keuse van leesstof

Mathewson (in Hugo 2001:140) is een van die leeskundiges wat spesifiek aan die invloed van die mens se affektiewe domein tydens die leesproses aandag geskenk het. Volgens Mathewson se model is daar verskillende affektiewe komponente wat die leesproses beïnvloed. Mathewson (in Hugo 2001:140) noem spesifiek houding, motivering, affek en fisieke gevoelens.

Daar word ten opsigte van die eksperimentele groep gekyk na laasgenoemde drie faktore wat tydens die projek met die seleksie van leesstof benut is.

Volgens Mathewson (in Hugo 2001:140) bestaan motivering in die leesproses uit “liefde en die gevoel om êrens te behoort; nuuskierigheid; sukses; bevoegdheid; waardering; selfaktualisering; behoeftes om te weet en te verstaan”.

Hierteenoor beskryf sy affek as volg:

Die affektiewe is soms wel deel van motivering en houding, maar dikwels is affektiewe gemoedstoestande soos bui en emosie op hulle eie. Soms beïnvloed fisieke gevoelens wat uit eksterne bronne ontstaan die leesgebeure. Fisieke gevoelens wat verband hou met die betekenis van die leesmateriaal mag die leser se bewussyn binnedring.

(In Hugo 2001:140)

Laastens noem sy dat fisieke gevoelens kan bepaal of die leser gaan ophou lees of aanhou lees.

Die affektiewe komponent van die storie is dus van groot belang om die kind by die storie betrokke te kry. Ranger (1995:16) omskryf ‘affek’ verder as ’n komponent van dramatiese spel waar gevoelens en emosies wat tydens die uitspeel van die storie ervaar word, bydra tot die begrip van die storie. Die egte uitbeelding van die karakter, hetsy nie-verbaal of verbaal, moet aan die hand van die karakter se emosies gedoen word. Bartlett en Santrock (in Ranger 1995:23) het ’n interessante studie uitgevoer waarin hulle bevind het dat die leerder wat die emosies van die karakters kon ervaar, baie meer feite van die storie kon herroep as leerders wat nie met die karakters se emosies kon assosieer en dit daarvolgens kon uitbeeld nie.

Wanneer die storie tot die kind en sy ouderdom spreek, is die storie vir hom of haar aanvaarbaar en luister hulle graag daarna. (Sien in hierdie verband byvoorbeeld ook Freire se siening oor geletterdheidsbevordering, soos bespreek in 2.5.2.1.) Volgens Hugo (2001:142) is die rol van eie keuse wat betref leesinhoud belangrik vir die motivering om te lees. Gambrell asook Hunt (in Hugo 2001:142) bevestig dat studente wat self hulle leesstof kies, gemotiveerd is om onafhanklik te lees. Die leesstof word ook beter verstaan en meer word daaruit geleer.

Die navorser se eie ervaring tydens hierdie projek het hierdie siening onderstreep. Dit was veral wanneer die kinders die geleentheid gekry het om hulle eie boeke uit te soek en uit te neem dat hulle die stories baie geniet het en gekonsentreer het wanneer daardie boeke tydens die klas voorgelees is, want hulle emosies is op verskeie vlakke by die lees- en luisterproses betrek.

Die affektiewe komponent was dus die primêre vertrekpunt in 'n poging om die stories vir die kinders genotvol te maak. Stories is doelbewus gekies omdat geoordeel is dat dit tot hulle sal spreek en hulle dit sal geniet. Daarom is ook besluit om hulle eie boekkeuses te gebruik waar moontlik. Ou bekende sprokies (*Rooikappie*, ens.), stories soos *Moses* (Louw 1995c), *Esther* (Louw 1995b) en *Daniël in die Leeukuil* (Louw 1995a) en vele ander verhale wat bloot net lekker stories is, is voorgelees. *Huppelkind* (Kühne 1995) met sy vrolikheid, ritme en potensiaal vir beweging het byvoorbeeld vir baie pret in graad 3 gesorg.

'n Ander sukses was *Grillers*, 'n reeks grillerige stories wat die kinders baie geniet het. 'n Storie soos *Monsterbloed* (Stine 1998), een van die stories in hierdie reeks, was byvoorbeeld goed op die kinders se ouderdomsvlak en ervaring gefokus. Dit is onder andere met die graad 5's gebruik, omdat hulle op 'n ouderdom is dat hulle van gru-stories hou. Die benadering was dat hulle met elke storie aktief betrokke moet wees. Dit was interessant dat die kinders, alhoewel hulle ouer was, nog steeds sprokies en fabels geniet het. Dit kan navorsing omtrent hierdie saak regverdig. Kan dit moontlik toegeskryf word aan die feit dat die meeste van hierdie kinders nie met die lees van kinderstories grootgeword het nie, as gevolg van hulle literatuur-arm omgewing, of is dit bloot deel van normale kindwees? Hieroor sou 'n verdere studie nodig wees.

4.5 FAKTORE WAT BIBLIOTEEKLIDMAATSKAP BEÏNVLOED HET

Die ideaal van 'n leesprojek is dat die leerders as selfstandige lesers lede van 'n biblioteek sal word. Die faktore wat in hierdie projek 'n invloed op hierdie doelwit uitgeoefen het, was die ondersteuning van die ouers, persoonlike kontak tussen die navorser en die gesin deur middel van besoeke by die kinders se huise en die samewerking van die betrokke biblioteke.

4.5.1 Ouerondersteuning

Die navorsing wys sterk op die rol wat die ouer se ondersteuning in die vorming van 'n leser in die huis speel. Dié feit is ook deur hierdie studie bevestig, aangesien die ouers se ondersteuning met die lees van boeke, koop van boeke of aansluiting namens die kind by die biblioteek, van groot belang vir die sukses van die projek was. Soos in hoofstuk 3 (3.3.4) bespreek en uitgewys is, was daar in veertien uit die agtien gevalle ouers wat hulle kinders ondersteun het, en dit is hierdie kinders wat oorwegend beter gevaar het. (Daar was wel een uitsondering, wat hieronder genoem word.)

So byvoorbeeld is die topleser sterk beïnvloed deur 'n ouer wat skynbaar reeds voor skool die waarde van lees besef het en wat voor die aanvang van die projek die leerder gereeld biblioteek toe geneem het. Met die huisbesoek het sy genoem dat sy haar kinders van kleins af aan boeke blootstel. Dit is ongelukkig waar dat nie almal boeke kan bekostig nie, maar die biblioteek kan hierdie gaping en behoefte aan boeke vul. Dit verg net 'n ouer wat die moeite doen om die kind by die biblioteek te besorg.

Die navorser het egter bevind dat daar wel een kind was wie se leesvlak verswak het, ten spyte van ouerlike ondersteuning. Volgens die pa wou die kind nie lees nie, alhoewel hy hom gereeld biblioteek toe geneem het. Die pa het ook negatief geraak om die kind biblioteek toe neem, omdat die boeke laat was. Die vraag wat die navorser vra, is of daar dalk 'n rede soos trauma, spanning of leesgeremdheid is. Volgens die kind is sy oupa dood. Dit kan moontlik 'n rol speel, maar die oorsaak van sy teësin in lees kon nie vasgestel word nie. Dit was nie vir die navorser duidelik of daar emosionele probleme of verhoudingsprobleme tussen die ouer en die kind was nie. Hierdie faktore kan 'n leerder se leesmotivering benadeel (sien 3.5.4.)

Die teenoorgestelde is egter ook waar. Indien die ouers nie, soos gestipuleer in die Inligtingsbrief (sien bylae 4), die kind gehelp het om lid te word van die biblioteek nie, was die navorser se hande tog in 'n mate afgekap. Dit het ook beteken dat die kinders nie so vinnig gevorder het nie, soos uit die statistiek blyk. (Sien bylae 19 en

3.3.4). Drie van hierdie vier kinders het egter self 'n plan beraam en boeke by die skoolbiblioteek bekom. Hulle leesvlakke reflekteer dat hulle lesers is.

Hiermee neem die navorser natuurlik in ag dat daar wel ouers was wat, alhoewel hulle dit graag sou wou doen, weens ekonomiese omstandighede eenvoudig nie in staat was om dié ondersteuning te gee nie. (Soos daar reeds in 3.3.4 genoem is, het afstand van die biblioteek en koste 'n rol gespeel.)

Die aktiewe en passiewe rol van die ouer in die leesvoorbereiding asook die algemene opvoeding van die kind is 'n veld wat nog veel meer navorsing vra.

4.5.2 Persoonlike kontak met besoek by die kind se huis

Die persoonlike kontak met die leerders se ouers was van groot belang. Van die agtien kinders by skool A, het net agt ouerpere en leerders die ateljee van die navorser besoek waar die onderhoude op video opgeneem is. As die navorser dus nie huisbesoeke gedoen het nie, sou daar nie insig in elke kind se omstandighede wees nie en sou die ouers se vertrouens nie gewen kon word vir die projek nie. Die besoeke het beteken dat die navorser die ouers leer ken en die geleentheid gehad om individueel met hulle te gesels oor die belangrikheid van lees en wat lees vir hulle kind se toekoms kan beteken. Baie ouers het nie besef hoe verbeterde lees hulle kind se leervermoë kan verbeter en dat dit ook toekomstige probleme met leer kan uitskakel nie. Die geleentheid is vir hulle geskep om die navorser/fasiliteerder beter te leer ken en te leer vertrou, en so miskien ook oortuig te kan raak dat hulle kind se belange op die hart gedra word.

Die uitwerking van die gesprekke met die ouers en die huisbesoeke is baie duidelik te sien in die veranderde patrone van biblioteekgebruik wat ontwikkel het. Die belangrikheid van lees, hulle kind se vordering asook die kardinale belangrikheid van biblioteeklidmaatskap is met die ouers bespreek, en ouers kon ook hulle praktiese probleme met finansies en afstand van die biblioteek af bespreek. Daar was ouers wat nie besef het dat biblioteeklidmaatskap en lees van soveel waarde vir hulle kind kon wees nie. Dit het geblyk uit die antwoorde en vrae van die ouers tydens die huisbesoek (sien bylae 20).

4.5.3 Die samewerking van die biblioteek

Die samewerking van die personeel by Beaconsfield Biblioteek in Kimberley was van onskatbare waarde. Mev. Beverley Theron het die lidmaatskap van elke leerder gekontroleer, asook die geskiedenis van die aantal boeke wat elke leerder uitgeneem het. Sonder hierdie inligting sou die navorser nie die inligting wat ouers en leerders gegee het, kon kontroleer nie. Dit het ook die inligting meer betroubaar gemaak, want daar was skriftelike rekords. Die mobiele biblioteek in Groenpunt het nie 'n rekenaarsstelsel nie, en daarom kon die drie leerders wat lede van dié biblioteek is, se leengesiedenis ongelukkig nie gekontroleer word nie.

Laasgenoemde punt raak aan 'n kritieke probleem, wat verder in 4.7.2 bespreek word.

4.6 DRAMA IS DUPLISEERBAAR

Die metode van drama as onderrigmedium is dupliseerbaar – dit wil sê, oordraagbaar van een persoon na 'n ander – indien die onderwyser oor 'n liefde vir drama en die basiese vermoë om te vertolk beskik. Die vereiste dat die liefde vir en vermoë tot drama aanwesig moet wees, is wel 'n beperking op die bruikbaarheid van drama en dramatiese lees as algemene tegniek, maar daar is ook 'n manier om dit te bowe te kom. Hier volg drie moontlike scenario's:

- a) As die onderwyser kans sien om voorlesings met verskillende stemme en karakterisering te doen, kan hy of sy natuurlik self die metode aanwend.
- b) Indien die onderwyser nie die vermoë het nie (of nie glo dat hy/sy dit het nie), maar wel die begeerte, is dit iets wat aangeleer kan word. Dramaklas by 'n goeie drama-onderwyser, drama-in-onderwys- (DIO-) spesialis of akteur kan in hierdie geval die onderwyser van hulp wees (sien die voorstelle by 4.7.1 en 4.7.2 hieronder).
- c) Indien die onderwyser dit glad nie wil doen nie, word daar voorgestel dat een van die plaaslike akteurs, storievertellers of DIO-spesialiste benut word om die voorlesings/vertellings te doen (sien ook die voorstel by 4.7.2 hieronder).

4.7 DIE IMPLIKASIES VAN DIE STUDIE VIR DIE FORMELE ONDERWYSSTELSEL

Na aanleiding van die vier lesers in die eksperimentele groep wie se lees nie merkbaar verbeter het nie, is dit miskien nodig dat verdere navorsing oor die oorsaak, omskrywing en oplossing van hulle probleme onderneem word, en gekyk word na die implikasies daarvan vir remediërende programme.

In so 'n geval sou 'n mens byvoorbeeld wou vra: Het hierdie vier lesers nie net meer tyd en aanmoediging nodig om gemotiveer te word om te lees nie? Wat sou die resultate wees indien hierdie vier lesers deur 'n spesialis-remediërende-onderwyser deur middel van wetenskaplike leestoetse getoets kon word? Sou daar dan spesifiek bepaal kon word wat hulle probleme is asook metodes waarop dit opgelos kon word? Sou daar 'n leesremediëringsprogram saamgestel kon word wat aan hulle die nodige hulp verskaf?

In die res van hierdie hoofstuk word die moontlike implikasies van die tentatiewe bevindings van hierdie studie uitgelig, en word dié vrae veral binne die formele onderwyssektor en ons skole gevra.

4.7.1 Enkele aspekte van die formele onderwysstelsel

Volgens Witskrif 6 van 2001 (Witskrif 2001:6-16), wat oor spesiale onderwys-behoefte handel, is die raamwerk waarbinne onderwys tans in Suid-Afrika aangebied word, inklusief van aard. Le Roux (2004:87) beklemtoon:

Inklusiewe onderrig impliseer dat daar teen niemand meer gediskrimineer mag word of dat niemand uitgesluit mag word op grond van ras, kultuur, geslag, geloof, ouderdom, intelligensie, gestremdhede, ensovoorts nie. Aangesien alle kleuters volgens wet skoolpligtig is die jaar waarin hulle sewe jaar oud word, ten spyte van agterstande of gebreke, moet hulle in die skool geakkommodeer word. Die kurrikulum moet by elke leerder se behoefte aangepas word. Daar is 'n klemverskuiwing van die eise van die skool na die moontlikhede en potensiaal van elke kind.

Dit is hieroor wat die leesprogram wat ondersoek is, gehandel het. Die navorser is deurgaans tydens hierdie projek met 'n geweldig uitdagende vraag gekonfronteer:

Hoe haalbaar is hierdie opdrag met 'n klas van 40 kinders of meer? Word daar nie groter skade aangerig deurdat hierdie kinders met agterstande net eenvoudig verder agterbly nie? Dit is immers 'n algemene beginsel dat kleiner klasse meer effektief is. In die *National Reading Strategy* (2008:9) word daar erken dat die onderwyser:kind-verhouding op hierdie tydstip nie bevorderlik is vir leer wat moet plaasvind nie. Du Preez *et al.* (1980:121) noem dat die gewone klasonderwyser, veral in 'n groot klas, dit moeilik vind om die nodige individuele aandag aan die didakties verwaarloosde leerder te skenk en hom sodoende te help om sy spesifieke agterstand in te haal.

Die ideaal in die geval van leesonderrig en -bevordering sou wees dat geen grondslagfase klas meer as twintig leerders bevat nie. Volgens die grondslagfase-hoof in skool A, was daar in die vroeë tagtigerjare nie meer as twintig kinders in 'n klas by hulle skool nie. Onder die menige voordele van so 'n beperking is die moontlikheid dat 'n klasgrootte van twintig of minder leerders opvoeders se werklading sou kon verlig, effektiewe differensiëring laat plaasvind en leerders makliker volgens hulle verskillende leermodaliteite kon laat groepeer vir effektiewe leer. Onder sulke omstandighede sou leesonderrig met groter welslae met verskillende leermetodes, volgens die groep se behoeftes, aangebied kon word.

Om die uitdaging van differensiëring te begryp, moet daar gekyk word na 'n voorgestelde proses soos deur Du Preez en Steenkamp (1980:118) beskryf. Hulle maak melding dat 'n hulpspan bestaande uit personeel en die remediërende onderwyser, die klasonderwyser van raad moet bedien. Indien die kind se probleem groter is, moet die kind na 'n bronnekamer kan gaan vir individuele hulp en aandag van die bronne-onderwyser. Die kind moet ook in kleiner groepies of individueel remediërende onderrig kry.

Is die probleem nog ernstiger of die leerling kan hom nie in die gewone klaskamer handhaaf nie, kan oorplasing na 'n kleiner 'aanpassingsklas' van ongeveer 10 leerlinge met 'n spesiale onderwyser oorweeg word.
(Du Preez en Steenkamp 1980:118)

Die vraag is hoeveel skole in Suid-Afrika vandag nog beskik oor bronne- en remediërende onderwysers, veral in die skole in laer sosio-ekonomiese gebiede. (Sien ook die punt wat gemaak word in 4.7.3 hieronder.) Uit Du Preez *et al.*

(1980:118) se voorskrifte lei die navorser af dat kwaliteitonderrig, veral waar daar probleme is, slegs in kleiner groepies kan plaasvind.

Die onderwysdepartement is bewus van die waarde van kleiner klasse. Dit blyk uit die onderwysdepartement se dokument, *Trends in Education Macro Indicators Report* (2009:61), waar dit onderskryf word en ook dat daar kennis gedra word van die armer skole wat 'n groter behoefte het om dit in werking te stel:

In 1995, an agreement on guidelines relating to LERs was reached, and a norm of 40:1 in primary schools and 35:1 in secondary schools was established. There has been considerable improvement since then. The national average LER dropped from 34:1 in 1994, to 31:1 in 2007. Across provinces, this ratio ranged from a high of 33:1 in Mpumalanga, to 29:1 in the Free State in 2007. A new norm for the learner:educator ratio is currently being considered, so as to reduce class size – in poorer schools in particular.

Die realiteit word ook egter ook in hierdie dokument uitgespel (2009:69) dat die voorgeskrewe verhouding nie ooreenstem met die huidige stand van sake in die klaskamers van Suid-Afrika nie.

While South Africa's LER (learner:educator ratio) is high, average class sizes are even higher. An analysis of the Annual School Survey (ASS) data by Gustafsson and Patel, found that the average class size was 47,2, with 30% of learners experiencing class sizes of over 50. (For 18% of learners the average class size was 59.)

Natuurlik sou dit goed wees om in die rigting van kleiner klasse te werk, want as die probleem met lees in die grondslagfase uitgeskakel word, het die leerder 'n goeie kans om 'n suksesvolle leerder en student te wees. Die fundamentele logistiese probleem met hierdie voorstel is dat die meeste skole reeds oorvol is en die aantal kundige grondslag-opvoeders beperk is.

Many Foundation Phase teachers have not been explicitly trained to teach reading. That is why they find it difficult to help learners with reading difficulties.

(National Reading Strategy 2008:8.)

Daarby, volgens die voorgestelde verhouding in *Trends in Education Micro Indicators Report* (2009:61), is dit duidelik dat die onderwysdepartement se begroting tans nie vir 'n kleiner verhouding tussen leerders en opvoeders voorsiening maak nie.

Hoewel daar aanvaar moet word dat die huidige situasie waarskynlik nie gaan verander nie, wil die navorser tog 'n aantal voorstelle maak wat voortvloei uit die studie en die bevindings van die eksperimentele program wat ondersoek is.

4.7.2 'n Roterende span kundiges

In die lig van die relatiewe sukses van die dramatiese leesprojek (soos in 4.1-4.5 bespreek), met slegs 'n halfuur per week se blootstelling, en ook in die lig van die identifisering van moontlike dieperliggende probleme by leerders, lyk dit wenslik dat alle skole sal toegang hê tot die tipe ervaring wat in die eksperimentele projek gebruik is. Weens die betreklik gespesialiseerde aard van die kundigheid wat nodig is, kan skole, selfs in 'n groot stad soos Kimberley, sekerlik nie 'n span kundiges in diens neem nie; derhalwe word 'n alternatiewe voorstel gemaak.

Dit is meer sinvol dat 'n spesiale span kundiges op die been gebring word wat die skole in 'n bepaalde distrik (bv. Kimberley) op 'n roterende basis kan besoek. So 'n span sal uit die volgende kan bestaan:

1. 'n Spesialis remediërende opvoeder
2. 'n Spesialis grondslagfase-opvoeder
3. 'n Drama (DIO-) spesialis.

Hierdie span sal aanvanklik net die graad 2's en 3's in die skole besoek. Leerders met ernstige leesuitvalle sal deur die opvoeder uitgewys word. Die remediërende opvoeder sal met wetenskaplike toetse die kind se leesvlak asook probleemareas kan uitwys.

Die grondslagfasespesialis sal vir die klasopvoeder leeshulpmiddels saamstel wat die klas se leesvlakke kan akkommodeer, maar ook spesifiek die leerders wat sukkel.

Die drama-spesialis se taak sal dan wees om hierdie graad 2- en 3-leerders op 'n gereelde grondslag met dramaspel en lees te motiveer om *leeslief* te raak en sodoende leesprestasie te bevorder en sluiting of leerblokkasies teen te werk.

Gereelde opvolgbesoeke en toetsing deur die loop van die jaar kan deur die remediërende opvoeder gedoen word vir die nodige waarneming en evaluering sodat aanpassings in die leeshulpmiddels en -metodes volgens die kind se behoeftes gemaak kan word deur die grondslagopvoeder en die dramaspesialis.

Die grondslagfasespesialis sal dus al die nodige aanpassings in die leesreeks doen en aan die klasopvoeder oorhandig.

Voorstelle vir aanpassings sal ook aan die dramaspesialis gegee word, sodat sy ook sekere vasleggings met behulp van drama kan doen.

Dit kan moontlik op die volgende wyses help:

- Die evaluering van die remediërende opvoeder sal aan die klasonderwyser leiding gee by die indeling van die klas in groepe, wat differensiëring kan bespoedig. Die oorvol klas behoort hierna behoorlike en effektiewe onderrig te kan kry, nie net met probleemgevalle nie, maar ook met die res van die klas.
- Die leerders word met behoorlike leeshulpmiddels, volgens hulle behoefte, geleer om te lees.
- Die leerders word deur middel van drama geïnspireer om self te lees en om uiteindelik *leeslief* en leesversot te raak, 'n toestand wat op sy beurt leesbegrip en leesvaslegging bevorder – soos uit die studie gesien is.

4.7.3 Bemagtiging van die gemeenskap

Dis duidelik dat die skoolsillabus veeleisend is en dat opvoeders nie altyd by die ondersteunende aktiwiteite kan uitkom nie, of selfs dat nie alle opvoeders oor die nodige vaardighede beskik nie. Daar is dus ruimte vir hulp van elders.

Een voorstel sou wees om akteurs, storievertellers of opvoeders met 'n spesifieke belangstelling in drama en storievertel spesifiek op te lei om as rondreisende kundiges die skole te besoek en opvoeders van hulp te wees. (Vergelyk die prosedure wat in die eksperimentele program gebruik is in hierdie verband in 3.3.2.) Die navorser verwys ook na bylae 2 (Omsendskrywe van Nasionale Leesstrategie), waarin daar klem gelê word op die leeshalfuur, lees vir genot asook die bewustheid in 2.1 dat die onderwys voor 'n ontsaglike geletterdheidsuitdaging staan. Op grond van hierdie voorskrifte glo die navorser dat die onderwysdepartement so 'n leeshalfuur met 'n voorgestelde program sal verwelkom, as 'n belegging in kinders se geletterheidstoekoms.

Om opvoeders verder te help, kan daar selfs vanuit die gemeenskap 'n projek geloods word om reisende storielesers en -vertellers uit die betrokke gemeenskap te trek. Die span roterende kundiges kan met kort kursusse en moontlik privaat befondsing, indien die regering nie die nodige befondsing kan toestaan nie, die basiese opleiding verskaf. So 'n projek sal veral in voorheen benadeelde gemeenskappe baie kon doen om die gemeenskap te bemagtig deur aan mense opleiding, werk en dus ook 'n verhoogde selfwaardering te gee.

Hierdie beginsel van mense leer om ander te leer ("each one, teach one") is in die vyftigerjare van die vorige eeu reeds deur die beroemde geletterdheidspionier Frank Laubach (in Hauptfleisch 1978:70) gevestig om geletterdheid onder volwassenes te bevorder.

Op die webblad van Laubach Literacy Ontario word die impak so beskryf:

Laubach Literacy Ontario represents a network of community-based literacy programs. We use the services of trained volunteer tutors and trainers. Through Laubach-affiliated programs, tutors provide one-to-one and small group instruction for more than 3 500 adult students. These students want to upgrade their reading, writing, and math skills. In addition, they want to upgrade their essential skills and other skills based on their goals.

(www.laubach-on.ca Aanlyn)

Die beginsel is in die sewentigerjare ook sterk in Suid-Afrika bespreek en in die Filippyne en Afrika toegepas (sien Hauptfleisch 1978:70). Die navorser glo dat

dieselfde beginsel, effens aangepas om by die omstandighede en die probleme van skole aan te sluit en die gebruik van drama en vertelling in te sluit, 'n magtige instrument kan word om leesvermoë en leeslus onder die mense van 'n gemeenskap, veral onder die jeug, aan te wakker. Op grond hiervan wil die navorser voorstel dat dieselfde met drama gedoen word, dat drama-intervensie gebruik kan word om 'n span *leesliefers* te aktiveer wat – soos Laubach se nuutgeletterdes – elkeen op hulle beurt sal uitgaan om ander op 'n soortgelyke wyse te bekeer tot die boekkultuur en die vreugde van lees.

4.7.4 Toegang tot biblioteekgeriewe en -dienste

Soos uit die projek gesien kan word, is die toegang tot boeke en ander leesstof sentraal in die kwessie van lees en leesliefde (sien bylae 19 en die bespreking in 3.3.4). Boeke is in Suid-Afrika buitensporig duur; dus is boeke aankoop nie 'n realistiese opsie nie, en ten spyte van die internet en rekenaarwêreld se beloftes van Kindle en iPad se elektroniese boeke (Amazon: Aanlyn) is dit nog ver buite die bereik van die meerderheid kinders in Suid-Afrika. Dit is dus duidelik dat sonder geskikte biblioteekgeriewe geletterdheidsopleiding – op alle vlakke – in die meeste gemeenskappe nie na wense kan geskied nie en sal 'n boekvoorleesprogram ook nie veel kan vermag nie.

Die posisie met betrekking tot openbare en skoolbiblioteke word vervolgens kortliks in oënskou geneem.

4.7.4.1 Openbare biblioteke vir informele en weermagkampbehuisings

As gevolg van faktore soos koste en afstand, wat 'n wesenlike probleem is, is daar te veel leerders wat die beskikbaarheid van boeke ontnem word, omdat hulle nie toegang tot die openbare biblioteek het nie. Die studie het byvoorbeeld bevind dat daar kinders in Donkerhoek en die Weermagkamp bly wat glad nie toegang tot 'n openbare biblioteek het nie. Daar was vroeër 'n mobiele biblioteek by die weermagkamp, maar dis gesluit, omdat die mense glo nie die boeke terugbring het nie. Dit is skynbaar gedoen sonder om aan die moontlike gevolge vir die jeug te dink. Boeke wat nie terugbesorg word nie, ontnem die biblioteek boeke wat uitgeleen kan word.

Die probleem lê verder ook nie net by die tekort aan biblioteekgeriewe as sodanig nie, maar ook by die kwaliteit daarvan. Uit gesprekke met die biblioteekpersoneel het dit geblyk dat daar 'n groot behoefte aan 'n openbare biblioteekdiens vir die leerders in sekere gebiede in en om Kimberley is. Daar is byvoorbeeld 'n groep van dertig kinders wat tien kilometer van Groenpunt af na die Beaconsfield Biblioteek toe stap. Hulle het 'n mobiele biblioteek in Groenpunt, maar omdat die bibliotekaresse daar nie behoorlik opgelei is nie, kry hulle nie genoegsame inligting vir skooltake nie. Dus stap die kinders na die groter biblioteek toe, waar daar twee opgeleide bibliotekaresse is.

Dit was gou uit die navorser se ervaring en gesprekke duidelik dat daar 'n dringende behoefte aan opgeleide personeel en behoorlik toegeruste biblioteke is, veral in die informele behuisingsgebiede soos Donkerhoek en Groenpunt, asook die weermagbasis by Diskobolos.

4.7.4.2 Skoolbiblioteke of mediasentra

Die situasie met betrekking tot skole en skoolbiblioteke is ewe benard. Nasionale statistiek dui op 'n krisis wat in hierdie verband aan die ontwikkel is. So byvoorbeeld is daar, volgens die National Reading Strategy van die onderwysdepartement (2008:8), slegs 7% skole in Suid-Afrika wat biblioteke het. Heelwat van hierdie biblioteke is verwaarloos omdat hulle nie geld vir boeke het nie en daar nie personeel is om die skoolbiblioteke behoorlik te bestuur nie. In hierdie strategie (2008:8) erken hulle ook dat 'n tekort aan biblioteke 'n negatiewe impak op leerders en hulle skoolwerk het.

Die feit is dat daar van al hierdie leerders verwag word om huiswerk te doen en skooltake in te lewer waarvoor daar navorsing gedoen moet word – maar sonder geskikte geriewe of leiding in hulle onmiddellike omgewing. Hoe kan dit verwag word? En hoe kan hulle onder sulke omstandighede met gemak *leesliefers* word wat boeke kan uitneem?

Dit is 'n onhoudbare situasie. Die regering sal indringend moet kyk na die vestiging en beskikbaarstelling van openbare biblioteke aan hierdie kinders. Op die minste sou verwag word dat daar werk van gemaak moet word om:

- toegeruste biblioteekpersoneel aan te stel
- biblioteke beter toe te rus
- genoegsame tyd af te staan op die rooster vir biblioteektyd, sodat biblioteektyd weer vir leerders 'n positiewe ervaring sal word

Ter wille van goeie orde sou dit wenslik wees om slegs groepe van hoogstens twintig leerders op 'n keer toe te laat, sodat leerders die dissipline en stilte wat daar in 'n biblioteek vereis word (met ander woorde, biblioteeketiek), kan aanleer.

Indien die situasie verbeter, glo die navorser dat die dramabenedering volledig tot sy reg sal kan kom as geletterdheidsmetodiek. Storieleestyd en ander opwindende metodes kan gebruik word om 'n leeskuuur en biblioteeketiek by leerders te vestig.

4.7.5 Befondsing deur die regering en privaat instansies

Dit is nie waar dat daar nie aan onderwysprobleme aandag geskenk word nie. Geld word onder andere bestee aan Internasionale Leesweek, Wêreldboekedag en Internasionale Geletterdheidsweek op skoolvlak en in die media (National Reading Strategy 2008: 89) en heelwat geld word gestort in die versterking van wiskunde en wetenskap. Volgens Pretorius (2002:192) is R51 000 aan die Nasionale Leesveldtog in 2001 toegewys en R300 miljoen aan wiskunde en wetenskap. Maar is dit die regte plek om te begin? Is die fundamentele probleem nie die leerders se worsteling met die geskrewe woord en syfers nie? Is swak wiskunde- en wetenskapgeletterdheid nie ook te wyte aan 'n gebrek aan fundamentele leesvaardighede nie? Lê die vermoë, die vaardigheid en veral ook die liefde vir lees nie aan die wortel van goeie skolasiese prestasie nie?

Dit is duidelik dat die regering en die privaat sektor baie sal moet doen om die leesproses weer sentraal in ons denke en ons onderwys te stel. Maar dit kos geld.

Miskien is 'n sinvolle volgende navorsingsprojek wat aangepak behoort te word, 'n studie van die relatiewe waarde vir die samelewing van sport aan die een kant en leesopleiding en geletterdheid aan die ander. En om dan, teen daardie agtergrond, 'n

studie te maak van die korrelasie tussen die huidige stand op albei gebiede, en belegging van regeringskant aan die twee gebiede.

4.7.6 Ten slotte

Die navorser wil weereens beklemtoon dat daar ernstige werk is om te doen, vir almal – die regering, skole, onderwysers, privaat instansies en individue wat bereid is om die fakkel aan te steek en die lig te dra, sodat ons vir kinders die geskenk van lees en suksesvolle leer kan bring. Hoe sal ons dit doen? Die antwoord lê moontlik opgesluit in die woorde van Booth (1985:198):

Can we give children more than faded, ragbook memories with which to cope with the ordinary and the fabulous experiences of life? Can we somehow find stories for children to read and listen to that support, encourage, and facilitate, making sense of so much that seems nonsensical, incongruous, or unfair? Can we find strategies, such as drama, that help children bring more meaning to the seemingly incomprehensible print they are forced to deal with daily in their school lives? Helping real children to explore imaginary gardens in dreams, drama and life must be the mandate of those of us involved in creating learning situations for children – private and shared journeys in imaginary gardens, with real toads.

As hierdie studie die navorser van enigiets oortuig het, is dit dat ons wat 'n liefde vir drama, stories, kinders en lees in ons hart dra, met daardie passie kinders kan verander van '*leesbot tot leesversot*'.

Mag dié arbeid 'n erfenis laat in die harte van die kinders wat deel was van die projek wat hulle sal dra en bybly, tot die vorming van 'n *leeslief* kind wat glo dat drome moontlik is ...

Dan was hierdie navorsing die moeite werd.

*Drome is daar vir kinders om te glo
Dis hulle beskore
Om meer te wees as wat omstandighede dikteer
Dat hulle kan uitklim, reik na die sterre
Die soete geloof kan dra dat hulle lewe waardevol is
As ons hierdie geskenk in 'n kind se hart kan plant
Dan leef ons self 'n waardige
Droom*

– Marlene Zwiegers

BIBLIOGRAFIE

Ahlberg, Allan & Janet. 1990. *Funnybones. (The Petshop)*. London: Octopus Publishing Group, Little Mammoth.

Amazon. Kindle for iPad.

http://www.amazon.co.uk/gp/feature.html/ref=kcp_ipad_mkt_ind?docId=1000423883: (Aanlyn op 7 Februarie 2011).

Anon. Freire, Paulo. 2001. <http://www.theatreoftheoppressed.com>. (Aanlyn op 10 September 2010).

Anderson, Hans Christiaan. Afrikaanse uitgawe. 1980. *Die keiser se nuwe klere*. Pretoria: Qualitas Uitgewers.

Apter, Norbert. 2003. The human being: J.L. Moreno's vision in psychodrama. *International Journal of Psychotherapy*. Volume 8 (1):31-36.

Aardema, Verna. 1995. *Seboegoegoe*. Kaapstad: Anansi Uitgewers.

Athiemoalam, Logan, Wolfgang Nitsch (Hrsg.). 2005. *North-South-Cooperation in In-Service Teacher Training*. Nr. 16. Universität Oldenburg.

Baldwin, Patricia & Fleming, Kate. 2004. *Teaching Literacy through drama*. New York: Routledge Falmer.

Bloch, Graeme. 2009. *The Toxic Mix – What's wrong with South Africa's schools and how to fix it*. Cape Town: Tafelberg.

Boal, Augusto, 1995. *The Rainbow of Desire*. New York: Routledge Press.

Bolton, Gavin M. 2002. *Dorothy Heathcote's story: The Biography of a Remarkable Drama Teacher*. Stoke-on-Trent: Trentham.

Booth, David. 1985. "Imaginary Gardens with Real Toads": Reading and Drama in Education. *Theory into Practice*, Vol. 24(3), Educating through Drama. (Summer: 193-198).

Boyd, Fenice B, Brock, Cynthia H., Mary S. Rozendal (Ed). 2004. *Multicultural and Multilingual literacy and Language contexts and practices*. New York: The Guilford Press.

Broatch, Linda. 2003. Learning disabilities and psychological problems: An overview. <http://www.greatschools.org/special-education/health/learning-disabilities-and-psychological-problems.gs?content=855>. (Aanlyn op 25 Januarie 2011).

Chinyowa, Kennedy C. 2008. Emerging Paradigms for Applied Drama and Theatre Practice in African Contexts. *African Performance Review*. Vol. 2 (2&3):85-102.

Dalrymple, Lyn. 1987. *Explorations in Drama, Theatre and Education : A Critique of Theatre Studies in South Africa*. Unpublished PhD thesis. Durban-Pietermaritzburg: University of Natal.

Dednam, Anna. 1987. *Hulpverlening aan leerlinge met spellingsprobleme in die junior primêre klasse*. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Unisa: Pretoria.

De Jager, Melodie. 2006. *Mind Moves – weg met leerblokkasies*. Linden (Pretoria): The BG ConneXion.

Drama.Ed.net. 2008. Why use Drama Games or Theatre Games?
<http://dramaed.net/whydramagames.htm>. (1-8) (Aanlyn op 8 Mei 2009).

Du Preez, J.J. & Steenkamp, W.L. 1980. *Spesifieke leergestremdhede – basiese beginsele*. Pretoria: Butterworth.

Einstein, Albert a) <http://www.dramaed.net/whydramagames.htm>. (Aanlyn op 26 Oktober 2010).

Einstein, Albert. b) <http://www.quotedb.com/quotes/2646>. (Aanlyn op 26 Oktober 2010).

Engelbrecht, R.J. 2005. *Die effek van die Ron Davis-program op die leesvermoë en sielkundige funksionering van kinders*. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Fennessey, Sharon. 2006 Using theater games to enhance language arts learning. *The Reading Teacher*. Vol. 59(7):688-694.

Fleisch, Brahm. 2008. *Primary Education in Crisis*. Cape Town: Juta.

Freire, Paulo. 2000. *Pedagogy of the Heart*. New York. The Continuum Publishing Company.

Freire, Ana Maria Araujo & Macedo, Donaldo (eds). 2001. *The Paulo Freire Reader*. New York: The Continuum International Publishing Group.

Güngör, Arzu. 2008. Effects of Drama on the Use of Reading Comprehension Strategies and on Attitudes toward Reading. *Journal for Learning through the Arts. A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*. Florida State University. Volume 4 (1), Article 5:1, 19, 20.

Harbottle, Laurence. 2006. *Brian Way*. [www://guardian.co.uk/news2006/mar21/guardianobituaries.artsobituaries](http://www.guardian.co.uk/news2006/mar21/guardianobituaries.artsobituaries) Laurence Harbottle. (Aanlyn op 12 September 2010).

Hauptfleisch, Temple (ed). 1978. *Literacy in South Africa*. South African Institute of Languages, Literature and Arts. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Hauptfleisch, Temple. 2010. Tipping Points in the History of Academic Theatre and Performance Studies in South Africa. *Theatre Research International*. Vol. 35(3):275-287.

Heathcote, Dorothy. 1984. *Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.

Heathcote, Dorothy. 2002. *Contexts for Active learning – Four Models to Forge Links Between Schooling and Society* – Presented at the NATD Conference 2002 <http://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2008/11/dh-contexts-for-active-learning.pdf> (Aanlyn op 16 Oktober 2010).

Hugo, A.J. 2001. Lees en Studeer op Tersière vlak: Die affektiewe komponent van lees verdien ook aandag. *Journal for Language Teaching* 35 (2&3):138 -146.

Janse van Vuuren, Petro. 2008. Between Bluebeard and my Brothers – Report on the African Research Conference in Applied Drama and Theatre, 2008. *South African Theatre Journal* 2009. Vol. 23:222-234.

Kelner, L.B. & Flynn, R.M. 2006. *A Dramatic Approach to Reading Comprehension Strategies and Activities for Classroom Teachers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Kühne, W.O. 1995. *Huppelkind*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.

Laubach, Frank. Laubach Literacy Ontario. www.laubach-on.ca/ (Aanlyn op 24 Oktober 2010).

Le Cordeur, Michael. 2010. Die interaktiewe leesbenadering: 'n Alternatief vir tradisionele maniere van leesonderrig. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*. Jaargang 50(1) Maart 2010:104-118.

Lerner, J. 1993. *Learning disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Sixth Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

Le Roux, S.G. 2004. *Fonologiese bewustheid by Graad 0 Leerders as 'n moontlike kriterium vir die voorspelling van latere leessukses*. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Levine, Mel. 2002. *A Mind at a Time*. New York: Simon & Schuster.

Louw, C.S. Potgieter, S., Hugo, T., De Kock. 1993. *Spraakopleiding en Opvoedkundige Drama*. Pretoria: J.L Van Schaik.

Louw, Vernon. 1995a. *Daniël*. Vereeniging: Christelike Uitgewersmaatskappy.

Louw, Vernon. 1995b. *Esther*. Vereeniging: Christelike Uitgewersmaatskappy.

Louw, Vernon. 1995c. *Moses*. Vereeniging: Christelike Uitgewersmaatskappy.

- Makin, Laurie, Jones-Diaz, Criss. 2002. *Literacies in Early Childhood: Changing Views, Challenging Practice*. Sydney, Philadelphia: MacLennan & Petty.
- Matjila, D.S. & Pretorius, E.J. 2004. Bilingual and Biliterate? An Exploratory Study of Grade 8 Reading Skills in Setswana and English. *Per Linguam*. Vol. 20(1):1-21.
- Mercer, C.D. & Mercer, A.R. 2001. *Teaching Students with Learning Problems*. New Jersey: Merrill Prentice-Hall.
- McEwan, Elaine K. 2002. *Teach Them All to Read*. Second edition. California: Corwin Press.
- McGregor, Lynn, Tate, Maggie & Robinson, Ken. 1977. *Learning through Drama*. London: Heinemann Educational Books.
- McMaster, Jennifer Catney. 1998. "Doing" Literature: Using Drama to Build Literacy. *The Reading Teacher*. Vol. 51(7): 574-584.
- Meyer, Johann. 2010. 'n Anderste armoede. *Intrapslag*. Burger: By. 14 Augustus 2010:8.
- Mouton, Johann. 2005. *How to succeed in your Master's & Doctoral Studies*. Pretoria: Van Schaik.
- Nassimbeni, Mary & Tandwa, Nobubele. 2008. Adult Education in Two Public Libraries in Cape Town. A case study. *SA Jnl Libs & Info Sci* 74 (1):83-92.
- National Reading Strategy. 2008. Pretoria: Department of Education.
- National Survey into the Reading and Book Reading Behaviour of Adult South Africans. Quantitative research into the reading, book reading and book buying habits of South Africans from age 16. 2006. Commissioned and funded by the Department of Arts and Culture through the South African Book Development Council (SABDC). June 2007. Department of Arts and Culture. Print Industries Cluster Council.
- Nitsch, Wolfgang. 2003. Drama-in-Education in the South African Cultural Context. http://www.zsn.uni-oldenburg.de/download/Szenisches_Spiel_South_African_Context.pdf (Aanlyn op 28 Oktober 2010).
- Oterero, C.P. (ed). 2003. *Chomsky on Democracy & Education*, New York: Routledge Falmer.
- O'Toole, John, Stinson, M, Moore, T. 2009. *Drama and Curriculum: a Giant at the Door*. London, Springer Science & Business Media.
- Pandor, Naledi. 2009. Literacy, numeracy levels too low. Read Education Trust: News; SAPA Adrian Wales. (Aanlyn op 10 September 2009).

Parsons, John J. The letter Lamed (4) The “goad” of Lamed. Hebrews4Christians. http://www.hebrew4christians.com/Grammar/Unit_One/Aleph-Bet/Lamed/lamed.html (Aanlyn op 11 September 2010).

Paterson, Doug. 1997. Theatre of the Oppressed. <http://www.theatreoftheoppressed.com>. (Aanlyn op 11 September 2010).

Peterson, Lenka & O'Connor, Dan. 1997. *Kids take the Stage*. Washington D.C: Back Stage Books.

PIRLS. 2007. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) PIRLS 2006 International Report by Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Ann M. Kennedy & Pierre Fory. Boston College: TIMMSS & PIRLS, International Study Centre, Lynch School of Education.

Pretorius, E.J. 2002. Reading ability and academic performance in South Africa: Are we fiddling while Rome is burning? *Language Matters*: Vol. 33:169-208.

Pretorius, E. & Ribbens, R. 2005. Reading in a disadvantaged high school: issues of accomplishment, assessment and accountability. *South African Journal of Education*. Vol. 25(3):139 -147.

Pretorius, Herman. 1978. *Die begrip drama-in-die-onderwys: met verwysing na die toepassing daarvan in Suid-Afrikaanse skole*. Ongepubliseerde M.Dram.-tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Ranger, Linda. 1995. *Improving Reading Comprehension Through a Multi-Faceted Approach Utilizing Drama*. Unpublished M.A.-project. Kean College of New Jersey.

Ribbens, Rita. 2008. Hypnotised by Gutenberg? A report on the reading habits of some learners in Academia. *Journal for Language Teaching*. Vol. 42(2):105-122.

Ross, E.P. & Roe, B.D. 1977. *The Reading Teacher*. Vol. 30:383 -387.

Shaywitz, Sally E. 2003. *Overcoming Dyslexia*. New York: Vintage Books (Random House).

Smith, J. Lea & Herring, J. Daniel. 1993. Using Drama in The Classroom. *Reading Horizons*, Vol. 33(5):418- 426.

Sousa, David. A. 2005. *How the Brain Learns to Read*. California: Corwin Press.

Stanovich, K.E. 1986. Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, Vol. 21(4):360-407.

Stine, R.L. 1998. *Monsterbloed (Grillers)*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.

Tauvon, Lars. 2001. A Comparison of Psychoanalytic and Psychodramatic Theory from a Psychodramatist's Perspective. *Counseling Psychology Quarterly*. Vol. 14(4):331-335.

Thomas, H.U.W. 1998. *Reading and Responding to Fiction*. Warwickshire: Scholastic Ltd, Learnington Spa.

Torgeson, J.K. 1998. Catch Them Before They Fall: Identification Assessment to Prevent Reading Failure in Young Children. *American Educator*, 22(1-2):32-39.

Trends in Education Macro Indicators Report: Department of Education, Republic of South Africa. 2009. <http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=114966>. (Aanlyn op 6 Februarie 2011).

Wagner, Betty Jane. 1984. *Dorothy Heathcote – Drama as a Learning Medium*. Bergvlei: Hutchinson Group, South Africa.

Watson, Alan & Badenhop, Anne (eds). 1992. *Prevention of Reading Failure*. Sydney: Ashton Scholastic.

Way, Brian. 1980. *Development Through Drama*. London: Longman.

Wepner, S.B. 1985. Linking Logos with Print for Beginning Reading Success. *The Reading Teacher*. 38 (7):633-639.

Witskrif 6. Departement van Onderwys. 2001. *Education White Paper 6. Special Needs Education. Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Government Printer 60 p.

Wong, Bernice Y.L. (ed). 1998. *Learning about learning disabilities*. Second Edition. San Diego: Academic Press.

Yalom, Victor. 2004. An Interview with Zerka Moreno, TEP. http://www.psychotherapy.net/interview/Zerka_Moreno. (Aanlyn op 2 Mei 2009).

BYLAE 1: TOESPRAAK DEUR MINISTER NALEDI PANDOR

Pandor: Literacy, numeracy levels too low

(Read Education Trust: News)

Numeracy and literacy levels among Grade 3 schoolchildren was unacceptably low, Education Minister Naledi Pandor said on Tuesday.

"Although the average score in the 2007 survey was a little higher than the baseline 2001 result, which was 30%, clearly the scores are still unacceptably low," she told the first-ever foundation phase (grade R to grade three) conference in Mokopane, Limpopo.

According to the 2007 survey – which looked particularly at grade three children – the overall score obtained in literacy was 36%, with 35% for numeracy. The survey was conducted among more than 54 000 grade three pupils from more than 2 400 primary schools.

Pandor said the achievement of pupils in numeracy and literacy varied in English- and Afrikaans-speaking children's numeracy scores were at 48% and 49% respectively, while literacy scores were at 43% and 48%.

"African language mother tongue speakers had lower average scores. For example, for Siswati and Xitsonga learners, the average numeracy scores were 24% and 20% respectively.

The literacy score for both Siswati and Tshivenda speakers was 26%.

"Clearly, language issues impact on learner performance in literacy and numeracy," said Pandor.

Only about 10% of pupils surveyed performed well with a score of 70% or more.

"Low attainment levels in literacy and numeracy are unacceptable because they reduce chances of success in further education," she said.

Pandor said problems such as teacher quantity and lack of resources should be addressed.

"They are the shaky ground upon which we build education for some of our learners, especially those in rural and poor areas. This situation must change," she said.

The conference, which includes representatives of non-profit organisations, ends on Wednesday. – Sapa

BYLAE 2: OMSENDKRYWE VAN NASIONALE LEESSTRATEGIE

OMSENDKRYWE VAN DIE WES-KAAP ONDERWYSDEPARTEMENT

Navrae: Distrikskurrikulum-
bestuurders

Telefoon:

Faks:

Verwysing: 13/2/11/6/1
20090812-0049



Wes-Kaap Onderwysdepartement

Western Cape Education Department

ISebe leMfundo leNtshona Koloni

KURRIKULUM AOO-MINUUT: DCG 0014/2009

AAN: ADJUNK-DIREKTEURS-GENERAAL, HOOFDIREKTEURE, DIREKTEURE, KRINGSPANBESTUURDERS, HOOFONDERWYSKUNDIGES, ADJUNKHOOFONDERWYSKUNDIGES, KURRIKULUMADVISEURS, LEERONDERSTEUNINGSADVISEURS, PRINSIPALE, SKOOLBESTUURSPANNE EN ONDERWYSERS IN OPENBARE EN SPESIALE PRIMÊRE SKOLE

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS SE NASIONALE LEESSTRATEGIE

1. INLEIDING

- 1.1 Die nasionale Departement van Onderwys (DvO) het onlangs 'n Nasionale Leesstrategie ontwerp as deel van die omvattende reaksie op die hantering van die huidige lae vlakke van geletterdheid in Suid-Afrika.
- 1.2 In die ontwikkeling van hierdie Nasionale Leesstrategie neem Suid-Afrika deel aan 'n aantal Verenigde Nasies-ontwikkelingsveldtogte. Dit sluit in die UNESCO Geletterdheidsdekade 2003-2013 en die Onderwys-vir-Almal-veldtogte wat daarop gemik is om geletterdheidsyfers teen die jaar 2015 met 50% te vermeerder. Die veldtogte is gebaseer op die Millenniumontwikkelingsdoelwitte waaronder geletterdheidsbevordering prominent is.
- 1.3 Die Nasionale Leesstrategie is vervat in 'n 24-bladsy publikasie wat gedurende Augustus en September 2009 aan alle skole geïdentifiseer sal word.

2. DIE BEREDENERING VIR 'N NASIONALE LEESSTRATEGIE

- 2.1 Die DvO se Nasionale Leesstrategie herinner ons aan die ontsaglike geletterdheidsuitdagings wat SA in die gesig staar, en streef daarna om die lees-aspek van geletterdheid in alle Suid-Afrikaanse skole te bevorder en te versterk. Dit is 'n inklusiewe strategie wat toegespits is op alle leerders, insluitende dié met leerstoornisse, in spesiale skole en in jeugsorgsentrums.
- 2.2 Dit dien as 'n bestuursinstrument wat die visie vir die verbetering van die leesvermoëvlakke onder leerders uiteensit en aandui hoe die DvO beoog om daardie visie ten uitvoer te bring.
- 2.3 Dit versterk die Nasionale Kurrikulumstrategie en die Grondslae-vir-Leer-veldtog.
- 2.4 Die strategie versterk die posisie van die Internasionale Leesvereniging wat 'n gebalanseerde

taalbenadering tot die onderrig van lees voorstaan.

2.5 Dit beklemtoon lees vir genot, wat aan die hart van die WKOD se Leeshalfuur lê.

3. **VOORSTELLE OOR HOE OM HIERDIE DOKUMENT TE GEBRUIK**

3.1 Die koms van die Strategiedokument sal Geletterdheidsweek ondersteun. Byvoorbeeld: Dit kan gebruik word om bewustheid van leesuitdagings en doelwitte te verhoog. Skole kan hulle eie leesstrategie in heroorweging neem in die lig van die Nasionale Strategie en die WKOD se Geletterdheid- en Gesyferdheidstrategie. Elke Geletterdheids-/Taalkoördineerder of DH kan tydens 'n personeelontwikkelingsvergadering die dokument met alle onderwysers behandel.

3.2 Die praktiese vereistes en voorstelle van die Nege Leesstappe moet as 'n teikenstandaard vir beste praktyk gebruik word.

4. **AFSLUITING**

4.1 Die WKOD bedank graag onderwysers, prinsipale en beamptes wat steeds daaraan werk om die geletterdheidsvlakke van alle leerders te verbeter.

4.2 Ons vertrou dat hierdie strategie sal dien as 'n verdere hulpbron vir die bereiking van ons doelwit: "Alle skole behaal teen 2011 nie minder nie as 'n 50%-geletterdheidsyfer."

4.3 Terugvoering oor hierdie Strategie kan gestuur word aan ntolashe@pgwc.gov.za

GETEKEN: SM NAICKER

HOOF: ONDERWYS

DATUM: 2009:08:25

Grand Central Towers, Laer-Parlementstraat, Privaatsak X9114, Kaapstad 8000

Meld asseblief verwysingsnommers in alle korrespondensie

VEILIGE SKOLE: 0800 45 46 47

INBELSENTRUM: 0861 92 33 22

BYLAE 3: TOESTEMMINGSBRIEF

LEESSTIMULASIE: DRAMA MAAK DIE VERSKIL

TOESTEMMINGSVORM VIR DEELNEMERS

Ek het die Informasieblad aangaande die navorsingsprojek geles. Ek verstaan wat die projek behels. Al my vrae is tot my bevrediging beantwoord. Ek verstaan dat ek te alle tye ekstra inligting op enige stadium kan aanvra.

Ek weet dat:

- My kind se deelname in hierdie projek vrywillig is.
- Ek kan te enige tyd my kind van hierdie projek onttrek sonder die benadeling van ons regte.
- Ek is bewus van die feit dat daar video-opnames en foto's van my kind geneem word. Ek is bewus daarvan dat hierdie inligting behoue sal bly ter ondersteuning van die navorsing. Na 'n tydperk van 6 maande sal hierdie inligting wat in veilige bewaring gehou word, vernietig word.
- Ek is bewus daarvan dat hierdie inligting met 'n video opgeneem word.
- Ek of my kind sal geen betaling of vergoeding vir deelname in hierdie studie ontvang nie.
- Alle persoonlike inligting wat deur my voorsien word, sal konfidensieel gedurende die projek bly.
- Ek is bewus daarvan dat die toesighouer al die stof in hierdie projek sal lees.

Dit dra my goedkeuring weg dat my kind deel vorm van hierdie navorsingsprojek.

Handtekening van ouer/voog van leerder:.....

van projek: AMANDELBOOM LEESPROJEK

Datum:.....

Die projek dra die goedkeuring van en is hersien deur die Universiteit van Stellenbosch.

BYLAE 4: INLIGTINGSVORM

AMANDELBOOM LEESPROJEK – AANGEBIED DEUR MARLENE ZWIEGERS INFORMASIEBLAD VIR DEELNEMERS

Doel van die projek

- Om leerders se leesliefde met drama te stimuleer.
- Dis welbekend dat kinders wat baie lees, se punte oor die algemeen ook verbeter. Daar sal gepoog word om dit te kontroleer met die onderwyser.
- Leerders se selfvertroue en leierskap word ontwikkel.
- Hul selfstandigheid word ontwikkel.
- Hulle leer om verantwoordelikheid vir hul eie lewe te aanvaar, wanneer hulle begin om self te lees.

Deelnemers wat vir die studie nodig word

- Agtien leerders in graad 3 word nodig. Daar sal sover moontlik met die leerders 'n verdere pad gestap word.

Wat sal van die deelnemers vereis word?

1. Om die groepsklasse by te woon.
2. Om indien dit moontlik is, dat die ouers die leerder kan bystaan, om lid van die biblioteek te word, sodat boeke vrylik tot die leerder se beskikking is.
3. Dat die leerder soveel moontlik kan lees.

Vrywillige deelname

Die leerder neem vrywillig deel en daar is geensins 'n verpligting om deel te neem nie. Daar word wel gevra vir samewerking om die projek sover moontlik te doen. Daar word geen betaling vir 'n leerder of 'n ouer gegee vir die deelname aan hierdie projek nie.

Konfidensialiteit

Vertroulike inligting sal met sensitiwiteit hanteer word en daar word onderneem om geen inligting bekend te maak, wat tot die nadeel van die ouer of die leerder is nie.

Resultate van die studie

Die resultate van die projek mag gepubliseer word. Volgens ouers se aanvraag kan name en plek verander word om anonimiteit te verseker. Ouers het die keuse om te vra dat hul kind se naam of 'n skuilnaam van hulle keuse gebruik word.

Ouers is welkom om 'n afskrif van die resultate van die projek aan te vra.

Vrae van die deelnemers

Indien daar enige vrae rondom die projek is, nou of later, kan u vry voel om my te enige tyd te kontak.

Marlene Zwiegers

Tel: 053 832 9033

Sel: 082 3404 684

U kan ook my toesighoudende professor kontak, prof. Temple Hauptfleisch, by die Universiteit van Stellenbosch se Dramadepartement.

Tel: 021 808 2937

BYLAE 5: VRAELYS VIR LEERDERS MET DIE AANVANG VAN DIE PROJEK

VRAELYS VIR 18 LESERS VAN PROJEK MET DIE AANVANG VAN DIE PROJEK

Naam:

Tel:

Sel:

Graad:

Huisadres:

Pa se naam:

Ma se naam:

Getroud:

SAAMBLY-OUERS:

DOOD:

GESKEI:

IS DAAR KRAG IN DIE HUIS?

IS DAAR 'N TV IN DIE HUIS?

GEEN TV IN DIE HUIS

WERKENDE PA?

WERKLOSE PA?

TUISTESKEPPER MA?

HOE VOEL JY OOR LEES?

1. Hou baie van lees :
2. Hou bietjie van lees :
3. Vind dit moeilik om te lees:

IS DIT LEKKER VIR JOU?

As jy self lees?

As iemand vir jou lees?

Om televisie te kyk eerder as om te lees?

HOEVEEL BOEKE LEES JY PER MAAND

LEES 1 BOEK PER MAAND?

LEES 2 BOEKE PER MAAND?

LEES 3 BOEKE EN MEER PER MAAND?

WAT IS JOU HUISTAAL?

AFRIKAANS

TSWANA

AFRIKAANS EN TSWANA

IN WATTER TAAL VERKIES JY OM TE LEES?

Afrikaans
Afrikaans en Engels
Engels

WAT VERKIES JY OM IN JOU VRYE TYD TE DOEN?

Speel
Sport
TV kyk
Ander

TIPE STORIE VERKIES?

Avontuur
Riller
Verhoudings
Diere
Mense en diere
Riller/diere/mense
Enige
Sprokies

SELFBEELD: WAT DINK JY VAN JOUSELF?

Ek is slim
Ek voel dom
Ek sal 'n sukses van die lewe maak
Ander

VRAELYS TOETSING NA 6 MAANDE

Het die dramatiese voorlesings vir jou 'n verskil gemaak?

Ja
Nee
Onseker

Het die uitspeel van die verhaal jou gehelp lees ?

Ja
Nee
Onseker

Hoeveel boeke het jy self in die 6 maande gelees?

Nul
1 tot 3 boeke
Meer boeke

LID VAN DIE BIBLIOTEEK VOLGENS DIE KIND: Februarie 2008

JA

NEE

LID VAN DIE BIBLIOTEEK 2008 Julie

JA

NEE

LID VAN DIE BIBLIOTEEK NA TUISBESOEK 2010

JA

NEE

MOET HERNU

TE VER VAN DIE BIBLIOTEEK

HUIDIGE LEDE VAN DIE BIBLIOTEEK TOTAAL SEPTEMBER 2010

JA

NEE

EK IS ONSEKER

BYLAE 6: OPSOMMING VAN ANTWOORDE VAN LEERDERS SE VRAELYS**OPSOMMING VAN VRAELYS VIR 18 LESERS VAN PROJEK MET DIE AANVANG VAN DIE PROJEK**

<u>GETROUDE OUERS:</u>	15	
<u>SAAMBLY OUERS:</u>	1	
<u>DOOD, BLY BY PLEEGOUERS:</u>	1	
<u>GESKEI:</u>	1	18
 <u>IS DAAR KRAG IN DIE HUIS?</u>	17	
<u>GEEN KRAG</u>	1	18
<u>IS DAAR 'N TV IN DIE HUIS?</u>	17	
<u>GEEN TV IN DIE HUIS</u>	1	18
<u>WERKENDE PA</u>	15	
<u>WERKLOSE PA</u>	3	18
<u>WERKENDE MA</u>	8	
<u>TUISTESKEPPER MA</u>	8	18
 <u>HOE VOEL JY OOR LEES?</u>		
1. Hou baie van lees :	15	
2. Hou bietjie van lees :	2	
3. Vind dit moeilik om te lees:	1	18
 <u>WAT VERKIES JY?</u>		
4. Verkies dat iemand dramaties voorlees:	7	
5. Verkies om self te lees:	5	
6. Verkies om televisie te kyk voor lees:	1	
7. Verkies om self te lees en om eerder televisie te kyk:	3	
8. Verkies om self te lees en dat iemand moet voorlees:	1	
9. Verkies self lees, voorlees en tv voor lees :	1	18
 <u>LEES 1 BOEK PER MAAND</u>	10	
<u>LEES 2 BOEKE PER MAAND</u>	4	
<u>LEES 3 BOEKE EN MEER PER MAAND</u>	4	18
 <u>HUISTAAL AFRIKAANS</u>	15	
<u>HUISTAAL TSWANA</u>	2	
<u>HUISTAAL AFRIKAANS EN TSWANA</u>	1	18
 <u>Verkies om Afrikaans te lees</u>	8	
<u>Verkies om Afrikaans en Engels te lees</u>	7	
<u>Verkies om Engels te lees</u>	1	18
 <u>Vryetydsbesteding</u>		
Speel	6	
Sport	10	

TV kyk	1	
Ander	1	18

TIPE STORIE VERKIES

Avontuur	2
Riller	2
Verhoudings	3
Diere	5
Mense en diere	1
Riller/diere/mense	1
Enige	2
Sprokies	2

SELFBEELD

Slim	18
Dom	
Sal 'n sukses van die lewe maak	
Ander	

VRAELYS TOETSING NA 6 MAANDE

Het die dramatiese voorlesings vir jou 'n verskil gemaak	
Ja	16
Nee	1
Onseker/Modisa	1

Het die uitspeel van die verhaal vir jou gehelp lees

Ja	16
Nee	1
Onseker	1

Hoeveel boeke het jy self in die 6 mde gelees

Nul	10
1 tot 3 boeke	6
Meer boeke	1
Onvoltooide vorm/kind was siek	1

LID VAN DIE BIBLIOTEEK VOLGENS DIE KIND: Februarie 2008

JA	1
NEE	17

LID VAN DIE BIBLIOTEEK 2008 Julie

JA	8
NEE	8

LID VAN DIE BIBLIOTEEK NA TUISBESOEK 2010

JA	6
----	---

BYLAES

NEE	1
MOET HERNU	0
TE VER VAN DIE BIBLIOTEEK	3

HUIDIGE LEDE VAN DIE BIBLIOTEEK TOTAAL SEPT 2010

JA	14
NEE	4
EK IS ONSEKER	0

BYLAE 7: FINALE VRAELYS VIR LEERDER MET AFSLUITING VAN PROJEK IN 2010

AMANDELBOOM LEESPROJEK FINALE VRAELYS SEPTEMBER 2010

NAAM:..... GRAAD:..... OUD:.....

ADRES:..... Het julle die afgelope jaar verhuis?.....

1. HET JOU MA OF PA WEER GETROU?.....
2. HET IETS WAT SLEG IS MET JOU DIE AFGELOPE JAAR GEBEUR?.....
3. WAT IS DIT?.....
4. WAT HET HIERDIE PROJEK VIR JOU BETEKEN?.....

.....

5. WAT WAS VIR JOU LEKKER VAN DIE PROJEK?

.....

.....

6. HOE VOEL JY NOU OOR LEES?

- A) Ek hou baie daarvan
- B) Ek hou net 'n bietjie van lees
- C) Ek hou glad nie van lees nie
- D) Dis vir my moeilik om te lees
- E) Ek kry nie tyd vir boek lees nie
- F) Ek hou net van tydskrifte

7. IS DIT LEKKER VIR JOU:

- a) As jy self lees
- b) As iemand vir jou lees
- c) As tannie Marlene vir jou lees
- d) Om eerder televisie te kyk

8. HET JULLE ELEKTRISITEIT?....

9. HET JULLE 'N TV?.....HOEVEEL?.....

10. HET JULLE 'N DVD?.....

11. HET JULLE 'N PLAYSTATION?.....

12. HET JY JOU EIE SELFOON?.....

13. MXIT JY?.....

14. HOEVEEL BOEKE LEES JY PER MAAND?.....

GEE DIE NAME VAN DIE LAASTE TWEE BOEKE:.....

15. HET JY 'N BIBLIOTEEKKAARTJIE?.....

16. BY WATTER BIBLIOTEEK? BEACONSFIELD..... OF GREENPOINT.....

17. HET JOU OUERS DIE BIBLIOTEEKKAARTJIE HERNU NA DIE BESOEK?.....

18. HET JOU OUERS VIR JOU 'N BIBLIOTEEKKAARTJIE GEKRY NA DIE BESOEK?.....

19. WAT IS JOU HUISTAAL?

20. IN WATTER TAAL LEES JY DIE GRAAGSTE? AFR.....ENG.....ANDER.....

21. WAT IS JOU STOKPERDJIES?

- A) SPEEL
- B) SPORT

- C) TV KYK
D) ANDER
22. AS JY 'N BOEK LEES, MOET DIT WEES OOR:
A) AVONTUUR
B) RILLER
C) MENSE
D) DIERE
23. AS JY IN DIE SPIEËL KYK, WAT SIEN JY?.....
24. WAT GAAN JY EENDAG WORD?.....
.....
25. WAT DINK JOU JUFFROU VAN JOU?.....
26. WAT DINK JOU OUERS VAN JOU?.....
27. WIE IS JOU REGISTERKLASONDERWYSER?.....
28. LEESTOETS: VLAK.....(ONDERWYSER GEE PUNT MET *RUBRIC*)
29. JUFFROU SE EVALUASIE?.....
.....

BYLAE 8: OPSOMMING VAN ANTWOORDE VAN FINALE VRAELYS VIR LEERDERS

1. HET JOU MA OF PA WEER GETROU?

- 16 se ouers is getroud,
- 2 is geskei,
- 2 het hertrou
- 1 is 'n enkelouergesin

2. HET IETS WAT SLEG IS MET JOU DIE AFGELOPE JAAR GEBEUR?

Tekens van trauma is by 4 leerders op die vraelys waargeneem.

3. WAT IS DIT?

- Dood van 'n grootouer
- Dood van tante
- Verhuising
- Betrokke in 'n ongeluk

4. WAT HET HIERDIE PROJEK VIR JOU BETEKEN?

- Dit was lekker en het my baie slimmer gemaak.
- Dit was lekker, ek het iets geleer.
- Lekker.
- Baie goed.
- Dit was nie lekker nie. (Dit is die leerder wat nooit 'n leser of biblioteeklid geword het nie. Sy leesvlak is 2).
- Dit het my meer opgewonde oor boeke gemaak.
- Baie goed gelees.
- Dit was vir my lekker en het my baie gehelp.
- Was goed vir my.
- Dit het my rêrig gehelp.
- Dit is baie lekker, baie lekker.
- Alles goed.
- Dit was baie lekker en ek het dit geniet.
- Dit het my gehelp om vinniger te lees en dikker boeke te lees.
- Dit het vir my baie beteken en dit het my baie gehelp en ek het dit geniet.

5. WAT WAS VIR JOU LEKKER VAN DIE PROJEK?

- Dit was lekker as Tante Marlene die storie lees en ons dit moet opvoer.
- Als wat die tannie met ons gedoen het.
- Om die storie te speel.
- Die stories en die opvoering
- Om die drama te doen en saam te werk.
- Tannie Marlene het lekker stories vertel en ons het lekker gespeel.

- Tannie Marlene speel met ons en maak grappies.
- Ons het die stories gespeel en my rapportpunte het verbeter.
- Die boeke wat ons gelees het en uitgespeel het.
- Die tannie was grapperig en sy het vir ons die lekkerste stories vertel en ons het dit opgevoer.

6. HOE VOEL JY NOU OOR LEES? (kan meer as een merk)

- Ek hou baie daarvan : 17
- Ek hou net 'n bietjie van lees : 1 (Dis die kind wat in graad 3 gedruip het en 'n agterstand met klanke gehad het.)
- Ek hou glad nie van lees nie: 0
- Dis vir my moeilik om te lees : 1 (Die kind wat in graad 3 gedruip het en 'n agterstand met klanke gehad het.)
- Ek kry nie tyd vir boek lees nie: 0
- Ek hou net van tydskrifte: 0

7. IS DIT LEKKER VIR JOU: (kan meer as een merk)

- As jy self lees: 15
- As iemand vir jou lees: 1
- As tannie Marlene vir jou lees: 13
- Om eerder televisie te kyk: 1

8. HET JULLE ELEKTRISITEIT?

- 17 het krag
- 1 maak gebruik van 'n kragopwekker om TV te kyk.

9. HET JULLE 'N TV? 18 HOEVEEL TV'S ? 39

10. HET JULLE 'N DVD?

- 16
- 2 het nie

11. HET JULLE 'N PLAYSTATION?

- 8
- 8 het nie 'n PlayStation nie.

12. HET JY JOU EIE SELFOON?

- 10
- 8 het nie 'n selfoon nie.

13. MXIT JY?

- Van dié 10 wat selfone het, is daar 4 wat MXit.

14. HOEVEEL BOEKE LEES JY PER MAAND?

- 9
- 0 (kaart verloor)
- 4
- 6
- 3

- 6
- 6
- 20
- 3
- 10
- 3
- 2 (het nie kaartjie nie, bly in weermagkamp)
- 10
- 9
- 2
- 8
- 3
- 2

(Dis getalle soos deur die kinders gerapporteer.)

Totaal: 106

Gemiddeld van 5 boeke per maand per kind

GEE DIE NAME VAN DIE LAASTE TWEE BOEKE:

- Super Strikers
- Cars
- Daniël
- Kaptein Hamerkophaai – Fanie Viljoen
- Cars
- Lion King
- Monsterblood
- Stories that make me shriek
- Barbie
- Monsterblood 2
- Bubbles
- Die Baashond
- Die pot en die klein Katjie
- Barbie
- Aspoestertjie
- Ons boy 'n nes
- Martha en Maria
- Slym
- Super Strikers
- Daniël in die Leeukuil
- Petra Pienk se Piesangbrood
- Little Women
- Slym
- Dis ek, Anna
- Hannah Montana

15. HET JY 'N BIBLIOTEEKKAARTJIE? (die antwoord van die kind)

- 11 (daar is 14 volgens die biblioteekrekords. Dit lyk asof die kinders die kaartjies verloor en dan nie besef dat hulle weer kaartjies kan kry nie. Die ironie is dat hierdie kinders in die biblioteek gaan sit om te lees, omdat hulle onder die indruk is dat hulle nie boeke kan uitneem nie. Volgens die bibliotekaresse is daar 'n koste van R18 verbonde aan die vervanging van die verlore kaartjie.)

16. BY WATTER BIBLIOTEEK? (volgens die kinders)

BEACONSFIELD: 10

GROENPUNT: 3

GALESHEWE: 1

17. HET JOU OUERS DIE BIBLIOTEEKKAARTJIE HERNU NA DIE BESOEK? 5 (Ja) 13 (nee)

18. HET JOU OUERS VIR JOU 'N BIBLIOTEEKKAARTJIE GEKRY NA DIE BESOEK? 7 (ja)

19. WAT IS JOU HUISTAAL?

Afrikaans: 11

Afrikaans en Engels: 4

Tswana: 3

20. IN WATTER TAAL LEES JY DIE GRAAGSTE?

AFR: 16

ENG: 13

ANDER: 0

21. WAT IS JOU STOKPERDJIES?

a) SPEEL: 10

b) SPORT: 13

c) TV KYK: 2

d) ANDER: PlayStation: 1

22. AS JY 'N BOEK LEES, MOET DIT WEES OOR:

a) AVONTUUR: 7

b) GRILLER: 11

c) MENSE: 9

d) DIERE: 9

23. AS JY IN DIE SPIEËL KYK, WAT SIEN JY?

- Mooi
- Oulik
- Goed
- Myself
- Iemand spesiaal

24. WAT GAAN JY EENDAG WORD?

- Mynwerker
- Prokureur
- Weermagman
- Sanger
- Aktrise
- Eienaar van 'n gastehuis
- Weet nie
- Polisieman
- Brandweervrou
- Dokter
- Sjef
- Juffrou
- Verpleegster
- Polisievrrou
- Atleet

25. WAT DINK JOU JUFFROU VAN JOU?

- Stout (2)
- Oulik (2)
- Goed (6)
- Mooi (2)
- Werk hard (1)
- Slim (1)
- Ek weet nie (4)

26. WAT DINK JOU OUERS VAN JOU?

- Hulle dink ek het 'n dik stem
- Werk bietjie harder/trots op my
- Ek weet nie
- Ek werk hard
- Goed (3)
- Ek is oulik
- Ek is slim
- Ek moet hard leer (2)
- Baie, baie mooi
- Ek het 'n lang lip
- Trots op my
- Mooi
- Wonderlik
- Harder werk
- Stout

27. WIE IS JOU REGISTERKLASONDERWYSER?

- Juf Eleanore
- Juf Du Plessis
- Juf Villa

28. LEESTOETS: VLAK: Sien Bylae 16

29. JUFFROU SE EVALUASIE? Sien Bylae 10b)

BYLAE 9: SEMIGESTRUKTUREERDE ONDERHOUE MET OUERS**ONDERHOUD MET OUERS VAN LEESGROEP**

AGTERGROND:

PA: OUD:

Werk:

MA: OUD:

Werk:

TELEFOONNOMMERS:

ADRES:

Hoeveel kinders?

Name: Ouderdom:

1. Is die pa 'n leser?**2. Is die ma 'n leser?****3. Hoe gereeld neem julle julle kind na die biblioteek?**

a) 1 x 'n week

b) 1 x in twee weke

c) 1 x 'n maand

2. Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? Ja/nee**3. Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit omdat die biblioteek te ver is?**
Ja/Nee**4. Stel jy nie belang nie? Ja/nee****5. Dink jy lees is belangrik vir jou kind? Ja/nee****6. Watter tipe leesstof is in die huis?**

a) Huisgenoot

b) Boeke

c) Ander tydskrifte

7. Is jy bewus daarvan dat daar 'n leesprojek met jou kind gedoen is? Ja/Nee**8. Kon jy 'n verandering by jou kind sien? Ja/Nee****9. Indien "JA", wat was die verandering?****10. Sou jy wou sien dat jou kind verdere leesonderrig met behulp van drama kry?****Handtekening van ouer:****Datum:**

BYLAE 10a: OPSOMMING VAN ONDERWYSER SE VERSLAG DESEMBER 2008

Verslag van Mev. Claudia Oliphant – Graad 3-onderwyseres van die groep van 18 leerders:
Des 2008

1. **Booyesen, Marlon: Leesvlak 3:** Vlotheid het nog aandag geverg.
2. **Calitz, Erika: Leesvlak 3:** Sukkel nog met woordherkenning van meerlettergrepige woorde. Lees woord-woord.
3. **Coetzee, Emmanuel: Leesvlak 2:** Baie swak. Het ernstige agterstand met klanke weens onderwyseres wat tydens Graad 2 in vorige skool vir 6 maande nie in klas was nie.
4. **Gresse, Franz: Leesvlak 3:** Hy hakkel. Hy het wel 'n liefde vir lees ontwikkel.
5. **January, John Wayne: Leesvlak 3:** Kon nie 'n verandering in sy lees bespeur nie.
6. **Juries, Rosslyn: Leesvlak 4:** (topleerder wat 58 boeke gelees het) Leesliefde was duidelik sigbaar. Dit het ook toegeneem. Elke geskikte tyd het sy haar biblioteekboek uitgehaal en gelees.
7. **Mackay, Ronaldo: Leesvlak 3:** Het meer belangstelling in lees begin toon.
8. **Melaat, Samantha: Leesvlak 4:** Lees het baie goed verbeter.
9. **Moatlodi, Modisa: Leesvlak 3:** Het gebaat by woordeskatuitbreiding. Toon beter begrip van lees.
10. **Olifant, Karabo: Leesvlak 4:** Was 'n goeie leser van die begin af. Dus kon ek nie vasstel hoe dit haar lees geraak het nie. Ek het egter ondervind dat haar liefde vir lees meer ontwikkel het.
11. **Phillips, Jacoline: Leesvlak 2:** Sy het 'n taalprobleem gehad en het regtig baat gevind by die projek. Sy beskik oor die vermoë om vinnig te leer en die blootstelling aan die projek het haar gehelp met haar taalprobleem. Hierdie jaar (2009) lees sy egter baie goed.
12. **Steyl, Marilyn: Leesvlak 4:** Sy was 'n goeie leser van die begin af. Dus kon ek nie vasstel hoe dit haar lees beïnvloed het nie. Ek het egter ondervind dat haar liefde vir lees meer ontwikkel het.
13. **Steytler, Jessica: Leesvlak 3:** Lees het verbeter, veral woordherkenning. Vlotheid het nog aandag geverg.
14. **Van Rooyen, Tariq: Leesvlak 4:** Hy was 'n goeie leser van die begin af. Dus kon ek nie vasstel hoe dit sy lees beïnvloed het nie. Ek het egter ondervind dat sy liefde vir lees meer ontwikkel het.
15. **Van der Linde, Allison: Leesvlak: 3** Sy het dit baie geniet en het uitgesien na die leeslessies. Haar liefde vir lees was aangewakker en sy sou baat by nog leessessies.
16. **Van Wyk, Juandré: Leesvlak 3:** Was aanvanklik huiwerig om te lees, maar was later vrymoedig om te lees. Woordherkenning het in 'n mate verbeter, maar vlotheid het ontbreek.
17. **Visser, Antoinette: Leesvlak 3:** Het meer belangstelling in lees begin toon.
18. **Williams, Jodine: Leesvlak 4:** Sy was 'n goeie leser van die begin af. Dus kon ek nie vasstel hoe dit haar lees beïnvloed het nie. Ek het egter ondervind dat haar liefde vir lees meer ontwikkel het.

Marlene, ek wil jou gelukwens met die projek. Die leerders het dit baie geniet en hulle het baie uitgesien na die lessies. Hulle liefde vir lees is definitief aangewakker en hulle sou definitief gebaat het as jy nog met hulle kon werk.

Leespunte in Desember 2008

Booyesen Marlon:	3
Calitz Erica:	3
Emmanuel Coetzee:	2
Gresse Frans:	3
Steytler Jessica:	3
Van Wyk Juandre:	3
Januarie John Wayne:	3
Juries Rosslyn:	4
Mackay Ronaldo:	3
Melaat Samantha:	4
Moatlodi Modisa:	3
Olifant Karabo:	4
Phillips Jacoline:	2
Steyl Marilyn:	4
Van Wyk Allison:	3
Van Rooyen Tariq:	4
Visser Antoinette:	3
Jodine Williams:	4

BYLAE 10b: FINALE VERSLAG MET ANTWOORDE VAN ONDERWYSERES IN 2010

AMANDELBOOM-VERSLAG VAN ONDERWYSERS: SEPTEMBER 2010

Vul asb. verslag in by onderstaande kinders

Sedert 2008 het ek 'n drama-leesprojek met die kinders gedoen. Ons het die stories gespeel, daarna geluister, interaktief deelgeneem, en dit sommer net geniet. Dit was deel van my meestersgraad om te kyk of dit moontlik is om met bogenoemde tegnieke die kinders lief te maak vir boeke lees. Die groep wat gekies is, was 'n gemengde groep. Sommige het reeds goed gelees, ander het gesukkel. Daar is nie die idee gegee dat daar probleme was met die kinders nie. Ek wil ook waarneem of hierdie projek 'n invloed sou uitoefen op die kind se selfbeeld, sy leesvlak en hoeveel daarvan die kind in sy eie lees sou aanwend.

ONDERWYSERES

Volgens u opinie (voltooi asb. die volgende vrae):

1. MARLON BOOYSEN

Selfbeeld van die kind? Goed

Leesvlak: 3

Sien jy dat hierdie kind gereeld lees? Ja

Dink jy die projek het 'n verskil gemaak? Moontlik

Watter verskil dink jy het dit gemaak aan die kind? Sy leesvaardigheid het verbeter.

In vergelyking met die res van die klas, hoe lees hierdie kind voor?

Dramaties [] Gewoon [x] Eentonig [] Hakkel []

Maak hy/sy van dramatiese lees of vertolkende lees gebruik? Ja....Nee: x

2. ERICA CALITZ

Selfbeeld van die kind? Veranderlik

Leesvlak: 2

Sien jy dat hierdie kind gereeld lees? Nee. Sy besit tog die vermoë om 'n 3 te behaal.

Dink jy die projek het 'n verskil gemaak? Ja

Watter verskil dink jy het dit gemaak aan die kind? Tot 'n mate het dit bygedra tot haar leesvaardigheid.

In vergelyking met die res van die klas, hoe lees hierdie kind voor?

Dramaties [] Gewoon [] Eentonig [] Hakkel []

Sy lees sommige leesstukke hakkerig.

Maak hy/sy van dramatiese lees of vertolkende lees gebruik? Ja....Nee: x

3. FRANZ GRESSE

Selfbeeld van die kind? Goed

Leesvlak: 3

Sien jy dat hierdie kind gereeld lees? Ja

Dink jy die projek het 'n verskil gemaak? Beslis

Watter verskil dink jy het dit gemaak aan die kind? Goeie selfvertroue aangekweek.

In vergelyking met die res van die klas, hoe lees hierdie kind voor?

Dramaties [] Gewoon [] Eentonig [] Hakkel [x]

Maak hy/sy van dramatiese lees of vertolkende lees gebruik? Ja....Nee...

4. JOHN-WAYNE JANUARY

Selfbeeld van die kind? Onseker

Leesvlak: 2

Sien jy dat hierdie kind gereeld lees? Nie regtig nie.

Dink jy die projek het 'n verskil gemaak? Ek sou beslis so dink.

Watter verskil dink jy het dit gemaak aan die kind? Tot 'n mate het die projek sy lees verbeter. Indien hy tuis verder sou lees, sou sy lees aansienlik verbeter.

In vergelyking met die res van die klas, hoe lees hierdie kind voor?

Dramaties [] Gewoon [x] Eentonig [] Hakkel []

Maak hy/sy van dramatiese lees of vertolkende lees gebruik? Ja....Nee: x

5. ROSSLYN JURIES

Selfbeeld van die kind? Goed

Leesvlak: 4

Sien jy dat hierdie kind gereeld lees? Beslis

Dink jy die projek het 'n verskil gemaak? Ja

Watter verskil dink jy het dit gemaak aan die kind? Aangesien sy 'n hakkel-probleem het, het die projek bygedra tot 'n positiewe selfbeeld, dat sy nie hoof skaam of bang te wees om te lees nie.

In vergelyking met die res van die klas, hoe lees hierdie kind voor?

Dramaties [] Gewoon [] Eentonig [] Hakkel [x]

Maak hy/sy van dramatiese lees of vertolkende lees gebruik? Ja....Nee: x

6. RENALDO MACKAY

Selfbeeld van die kind? Goed

Leesvlak: 4

Sien jy dat hierdie kind gereeld lees? Beslis

Dink jy die projek het 'n verskil gemaak? Ja

Watter verskil dink jy het dit gemaak aan die kind? 'n Liefde vir lees is aangekweek.

In vergelyking met die res van die klas, hoe lees hierdie kind voor?

Dramaties [x] Gewoon [] Eentonig [] Hakkel []

Maak hy/sy van dramatiese lees of vertolkende lees gebruik? Ja x Nee ...

7. SAMANTHA MELAAT

Selfbeeld van die kind? Goed

Leesvlak: 4

Sien jy dat hierdie kind gereeld lees? Ja

Dink jy die projek het 'n verskil gemaak? Beslis

Watter verskil dink jy het dit gemaak aan die kind?

(geen antwoord ingevul nie)

In vergelyking met die res van die klas, hoe lees hierdie kind voor?

Dramaties ☒ Gewoon ☐ Eentonig ☐ Hakkel ☐

Maak hy/sy van dramatiese lees of vertolkende lees gebruik? Ja : x Nee...

8. MODISA MOATHLODI

Selfbeeld van die kind? Goed

Leesvlak: 3 of 4

Sien jy dat hierdie kind gereeld lees? Ja

Dink jy die projek het 'n verskil gemaak? Beslis

Watter verskil dink jy het dit gemaak aan die kind? 'n Liefde vir lees is aangekweek en sy selfvertroue het baie verbeter.

In vergelyking met die res van die klas, hoe lees hierdie kind voor?

Dramaties ☐ Gewoon ☒ Eentonig ☐ Hakkel ☐

Maak hy/sy van dramatiese lees of vertolkende lees gebruik? Ja....Nee: x

9. KARABO OLIPHANT

Selfbeeld van die kind? Goed

Leesvlak: 4

Sien jy dat hierdie kind gereeld lees? Ja

Dink jy die projek het 'n verskil gemaak? Ja

Watter verskil dink jy het dit gemaak aan die kind? (geen antwoord ingevul)

In vergelyking met die res van die klas, hoe lees hierdie kind voor?

Dramaties ☒ Gewoon ☐ Eentonig ☐ Hakkel ☐

Maak hy/sy van dramatiese lees of vertolkende lees gebruik? Ja: x Nee...

10. MARILYN STEYL

Selfbeeld van die kind? Goed

Leesvlak: 4

Sien jy dat hierdie kind gereeld lees? Ja

Dink jy die projek het 'n verskil gemaak? Ja

Watter verskil dink jy het dit gemaak aan die kind? Uitstekende leesvaardighede is aangekweek.

In vergelyking met die res van die klas, hoe lees hierdie kind voor?

Dramaties ☒ Gewoon ☐ Eentonig ☐ Hakkel ☐

Maak hy/sy van dramatiese lees of vertolkende lees gebruik? Ja: x Nee ...

11. JESSICA STEYTLER

Selfbeeld van die kind? Soms onseker

Leesvlak: 3

Sien jy dat hierdie kind gereeld lees? Nie regtig nie.

Dink jy die projek het 'n verskil gemaak? Ja

Watter verskil dink jy het dit gemaak aan die kind? (geen antwoord)

In vergelyking met die res van die klas, hoe lees hierdie kind voor?

Dramaties ☐ Gewoon ☐ Eentonig ☐ Hakkel ☐ (geen antwoord)

Maak hy/sy van dramatiese lees of vertolkende lees gebruik? JaNee... (geen antwoord)

12. TARIQ VAN ROOYEN

Selfbeeld van die kind? Goed

Leesvlak: 4

Sien jy dat hierdie kind gereeld lees? Ja

Dink jy die projek het 'n verskil gemaak? Beslis

Watter verskil dink jy het dit gemaak aan die kind? Goeie leesgewoontes is deur hierdie projek aangekweek.

In vergelyking met die res van die klas, hoe lees hierdie kind voor?

Dramaties ☒ Gewoon ☐ Eentonig ☐ Hakkel ☐

Maak hy/sy van dramatiese lees of vertolkende lees gebruik? Ja: x Nee...

13. ALLISON VAN DER LINDE

Selfbeeld van die kind? Goed

Leesvlak: 4

Sien jy dat hierdie kind gereeld lees? Ja

Dink jy die projek het 'n verskil gemaak? Beslis

Watter verskil dink jy het dit gemaak aan die kind? Uitstekende leesgewoontes is aangekweek.

In vergelyking met die res van die klas, hoe lees hierdie kind voor?

Dramaties ☒ Gewoon ☐ Eentonig ☐ Hakkel ☐

Maak hy/sy van dramatiese lees of vertolkende lees gebruik? Ja: x Nee...

14. JUANDRE VAN WYK

Selfbeeld van die kind? Onseker

Leesvlak: 2

Sien jy dat hierdie kind gereeld lees? Nee

Dink jy die projek het 'n verskil gemaak? Ja.

Watter verskil dink jy het dit gemaak aan die kind? In 'n mate het sy lees verbeter.

In vergelyking met die res van die klas, hoe lees hierdie kind voor?

Dramaties ☐ Gewoon ☐ Eentonig ☐ Hakkel ☐ Lees hakkerig. ☒

Maak hy/sy van dramatiese lees of vertolkende lees gebruik? Ja....Nee: X

15. ANTOINETTE VISSER

Selfbeeld van die kind? Goed

Leesvlak: 4

Sien jy dat hierdie kind gereeld lees? Ja

Dink jy die projek het 'n verskil gemaak? Ja

Watter verskil dink jy het dit gemaak aan die kind? 'n Liefde vir lees is aangekweek en haar selfvertroue is aansienlik verbeter.

In vergelyking met die res van die klas, hoe lees hierdie kind voor?

Dramaties ☒ Gewoon ☐ Eentonig ☐ Hakkel ☐

Maak hy/sy van dramatiese lees of vertolkende lees gebruik? Ja: x Nee...

16. JODINE WILLIAMS

Selfbeeld van die kind? Goed

Leesvlak: 4

Sien jy dat hierdie kind gereeld lees? Ja

Dink jy die projek het 'n verskil gemaak? Ja

Watter verskil dink jy het dit gemaak aan die kind? Uitstekende leesgewoontes is aangekweek.

In vergelyking met die res van die klas, hoe lees hierdie kind voor?

Dramaties ☒ Gewoon ☐ Eentonig ☐ Hakkel ☐

Maak hy/sy van dramatiese lees of vertolkende lees gebruik? Ja: x Nee...

17. EMMANUEL COETZEE (GRAAD 4)

Selfbeeld van die kind? Wisselvallig

Leesvlak: 2

Sien jy dat hierdie kind gereeld lees? Nee (slegs 4 boeke vanaf Jan. tot Aug)

Dink jy die projek het 'n verskil gemaak? Moontlik

Watter verskil dink jy het dit gemaak aan die kind? Sy selfvertroue is wisselvallig a.g.v net 6 maande in Graad 2 met 'n onderwyseres en herhaling. Soms gaan dit beter.

In vergelyking met die res van die klas, hoe lees hierdie kind voor?

Dramaties ☐ Gewoon ☐ Eentonig ☒ Hakkel ☐

Maak hy/sy van dramatiese lees of vertolkende lees gebruik? JaNee: x

18. JACOLIEN PHILIPS (GRAAD 4)

Selfbeeld van die kind? Goed, op 'n stil manier.

Leesvlak: 3

Sien jy dat hierdie kind gereeld lees? Nee (slegs 2 boeke vanaf Jan. tot Augustus)

Dink jy die projek het 'n verskil gemaak? Ja.

Watter verskil dink jy het dit gemaak aan die kind? Meer selfvertroue. Hardwerkend. Probeer haar bes. Stemgebruik het verbeter wanneer sy goed voorbereid is.

In vergelyking met die res van die klas, hoe lees hierdie kind voor?

Dramaties ☐ Gewoon ☒ Eentonig ☐ Hakkel ☐

Maak hy/sy van dramatiese lees of vertolkende lees gebruik? JaNee: x (soms, baie min)

BYLAE 11: OPSOMMING VAN ONDERWYSER SE FINALE VERSLAG IN SEPTEMBER 2010

1. HOE HET DIE PROJEK DIE LEERDER SE SELFBEELD BEÏNVLOED?

- 1.1 Goeie selfbeeld: 13
- 1.2 Onseker of wisselvallige selfbeeld: 5

2. WAT IS DIE FINALE LEESVLAK NA 3 JAAR?

- 2.1 Leesvlak van 4:10
- 2.2 Leesvlak van 3: 4
- 2.3 Leesvlak van 2: 4
- 2.4 Leesvlak van 1: 0

3. SIEN DIE OPVOEDER DIE LEERDER IN DIE KLAS LEES?

- 3.1 Gereelde leser in klas: 12
- 3.2 Ongereelde leser in klas: 6

4. IS DIE OPVOEDER VAN MENING DAT DIE PROJEK 'N VERSKIL AAN DIE LEERDER GEMAAK HET?

- 4.1 Projek het 'n verskil gemaak: 16
- 4.2 Projek het moontlik 'n verskil gemaak: 2
- 4.3 Projek het geen verskil gemaak nie: 0

5. WATTER VERSKIL HET DIE PROJEK AAN DIE LEERDER GEMAAK?

- 5.1 Dit het leesvaardigheid verbeter: 5
- 5.2 Dit het selfvertroue gebou : 1
- 5.3 Dit het tot 'n positiewe selfbeeld by die kind wat hinkel gelei, sowel as skaamte en ang om te lees verminder: 1
- 5.4 'n Liefde vir lees is ontwikkel: 1
- 5.5 Goeie leesgewoontes is aangekweek: 3
- 5.6 'n Liefde vir lees en selfvertroue is ontwikkel: 2
- 5.7 Stemgebruik het verbeter, selfvertroue meer: 1
- 5.8 Soms is selfvertroue beter: 1
- 5.9 Geen kommentaar: 3

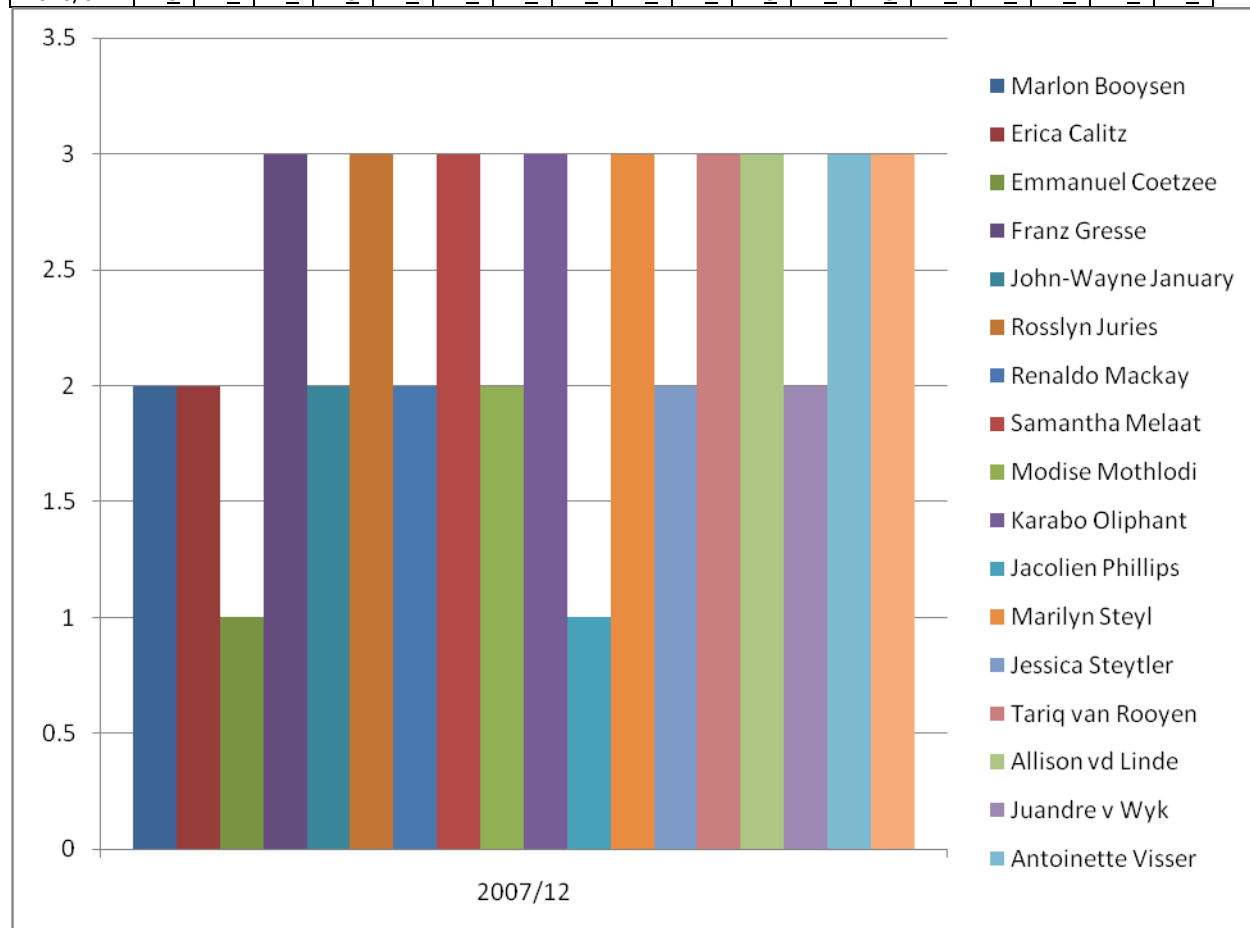
6. HOE LEES DIE KINDERS?

- 6.1 Dramatiese lees: 8
- 6.2 Gewone lees: 4
- 6.3 Eentonige lees: 1
- 6.4 Hinkel: 2
- 6.5 Lees hakkerig: 2
- 6.6 Onvoltooi (onderwyser het nie ingevul nie): 1

BYLAE 12: EKSPERIMENTELE GROEP SE LEESSTATISTIEK DESEMBER 2007

LEESPUNTE VAN LEESGROEP vanaf 2007 tot 2010

	Marlon Booysen	Erica Calitz	Emmanuel Coetzee	Franz Gresse	John-Wayne January	Roslyn Juries	Renaldo Mackay	Samantha Melaat	Modise Mothlodi	Karabo Oliphant	Jacolien Phillips	Marilyn Steyl	Jessica Steytler	Tariq van Rooyen	Allison vd Linde	Juandre v Wyk	Antoinette Visser	Jodine Williams
2007/12	2	2	1	3	2	3	2	3	2	3	1	3	2	3	3	2	3	3
2008/06	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4
2008/12	3	3	2	3	3	4	3	4	3	4	2	4	3	4	3	3	3	4
2009/12	4	3	2	2	3	3	3	4	4	4	3	4	2	4	4	3	4	4
2010/6	3	2	2	3	2	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	2	4	4

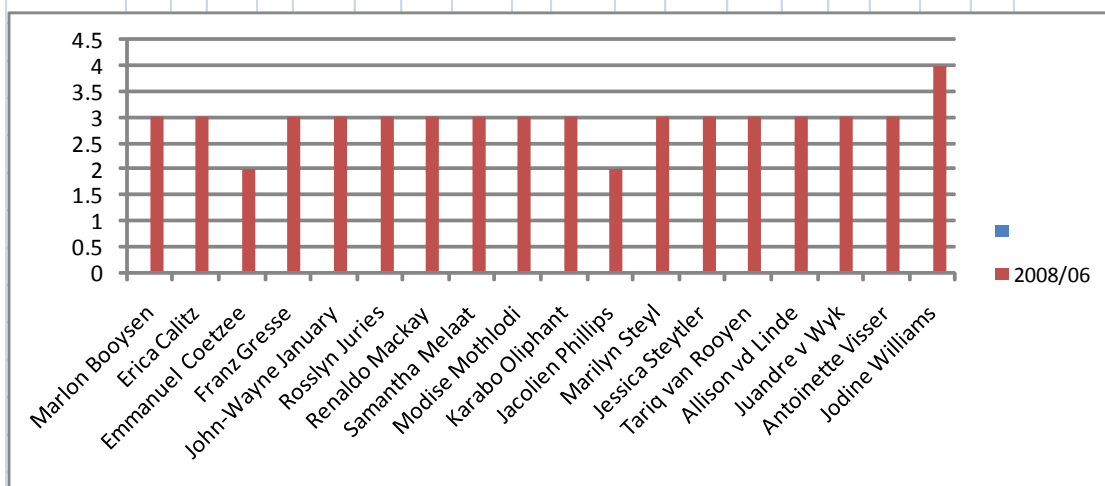


BYLAE 13: EKSPERIMENTELE GROEP SE LEESSTATISTIEK IN JUNIE 2008

BYLAE 6:15 EKSPERIMENTELE GROEP LEESSTATISTIEK JUNIE 2008

JUNIE 2008 LEESPUNTE VAN GROEP VAN 18 LEERDERS

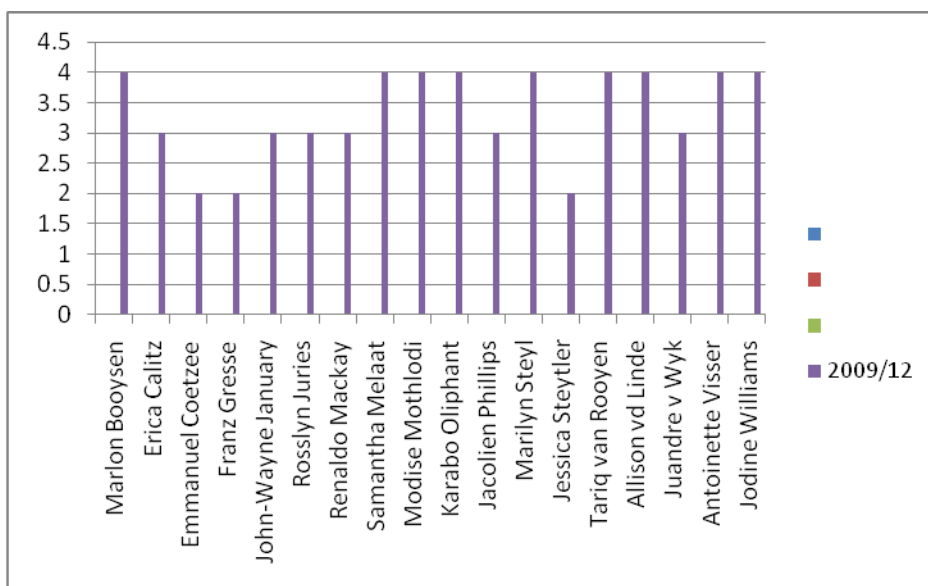
	Marlon Booyesen	Erica Calitz	Emmanuel Coetzee	Franz Gresse	John-Wayne January	Rosslyn Juries	Renaldo Mackay	Samantha Melaat	Modise Mothlodi	Karabo Oliphant	Jacolien Phillips	Marilyn Steyl	Jessica Steytler	Tariq van Rooyen	Allison vd Linde	Juandre v Wyk	Antoinette Visser	Jodine Williams
2008/06	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4
2008/12	3	3	2	3	3	4	3	4	3	4	2	4	3	4	3	3	3	4
2009/12	4	3	2	2	3	3	3	4	4	4	3	4	2	4	4	3	4	4
2010/6	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4



Atlete	Medal Count
Marlon Booyen	3
Erica Calitz	3
Emmanuel Coetzee	2
Franz Gresse	3
John-Wayne January	3
Rosslyn Juries	4
Renaldo Mackay	3
Samantha Melaat	4
Modise Mothlodi	3
Karabo Oliphant	4
Jacolien Phillips	2
Marilyn Steyl	4
Jessica Steytler	3
Tariq van Rooyen	4
Allison vd Linde	3
Juandre v Wyk	3
Antoinette Visser	3
Jodine Williams	4

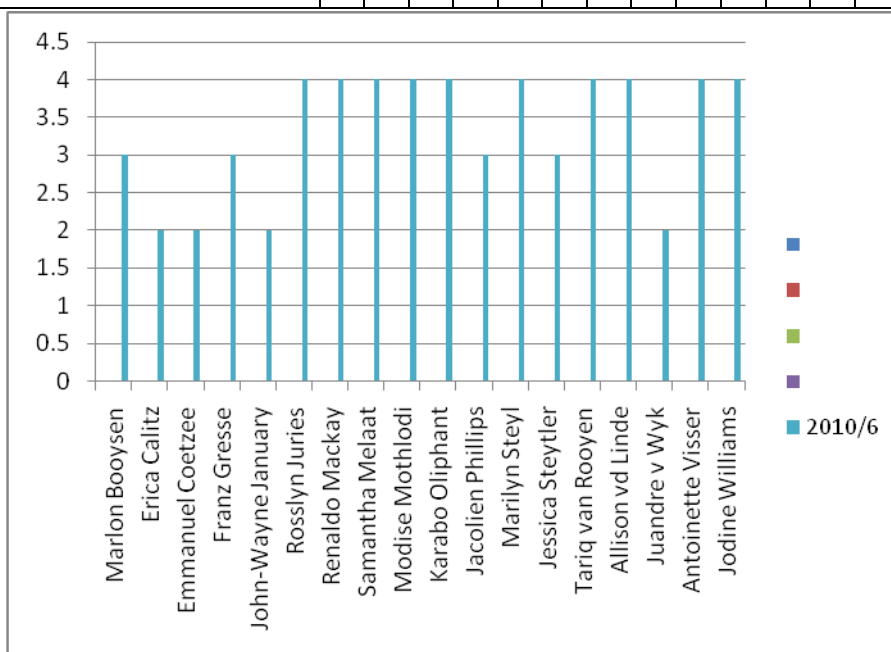
BYLAE 15: EKSPERIMENTELE GROEP SE LEESSTATISTIEK DESEMBER 2009

EKSPERIMENTELE GROEP LEESPUNTE DESEMBER 2009																		
DESEMBER 2009 LEESPUNTE VAN GROEP VAN 18 LEERDERS																		
	Marlon Booyesen	Erica Calitz	Emmanuel Coetzee	Franz Gresse	John-Wayne January	Rosslyn Juries	Renaldo Mackay	Samantha Melaat	Modise Mothlodi	Karabo Oliphant	Jacolien Phillips	Marilyn Steyl	Jessica Steytler	Tariq van Rooyen	Allison vd Linde	Juandre v Wyk	Antoinette Visser	Jodine Williams
2009/12	4	3	2	2	3	3	3	4	4	4	3	4	2	4	4	3	4	4
2010/6	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4



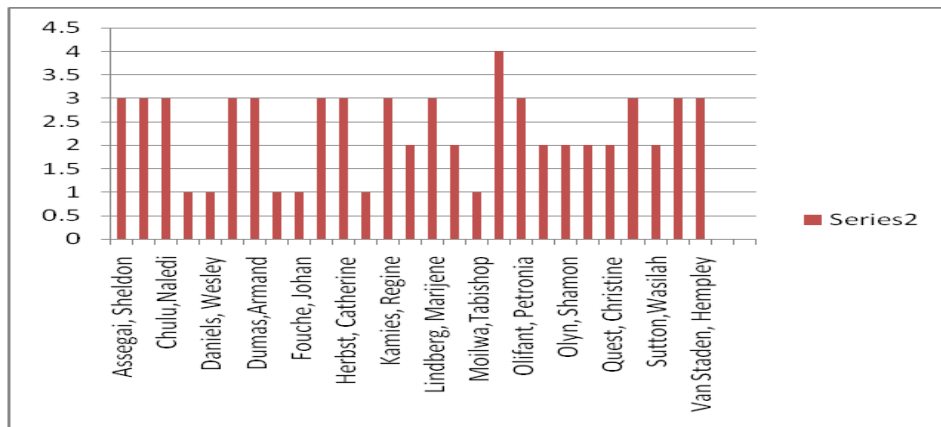
BYLAE 16: EKSPERIMENTELE GROEP SE LEESSTATISTIEK JUNIE 2010

Eksperimentele groep se Leespunte Junie 2010																		
JUNIE 2010 LEESPUNTE VAN GROEP VAN 18 LEERDERS																		
	Marlon Booyesen	Erica Calitz	Emmanuel Coetzee	Franz Gresse	John-Wayne January	Rosslyn Juries	Renaldo Mackay	Samantha Melaat	Modise Mothlodi	Karabo Oliphant	Jacolien Phillips	Marilyn Steyl	Jessica Steytler	Tariq van Rooyen	Allison vd Linde	Juandre v Wyk	Antoinette Visser	Jodine Williams
<u>2010/6</u>	3	2	2	3	2	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	2	4	4

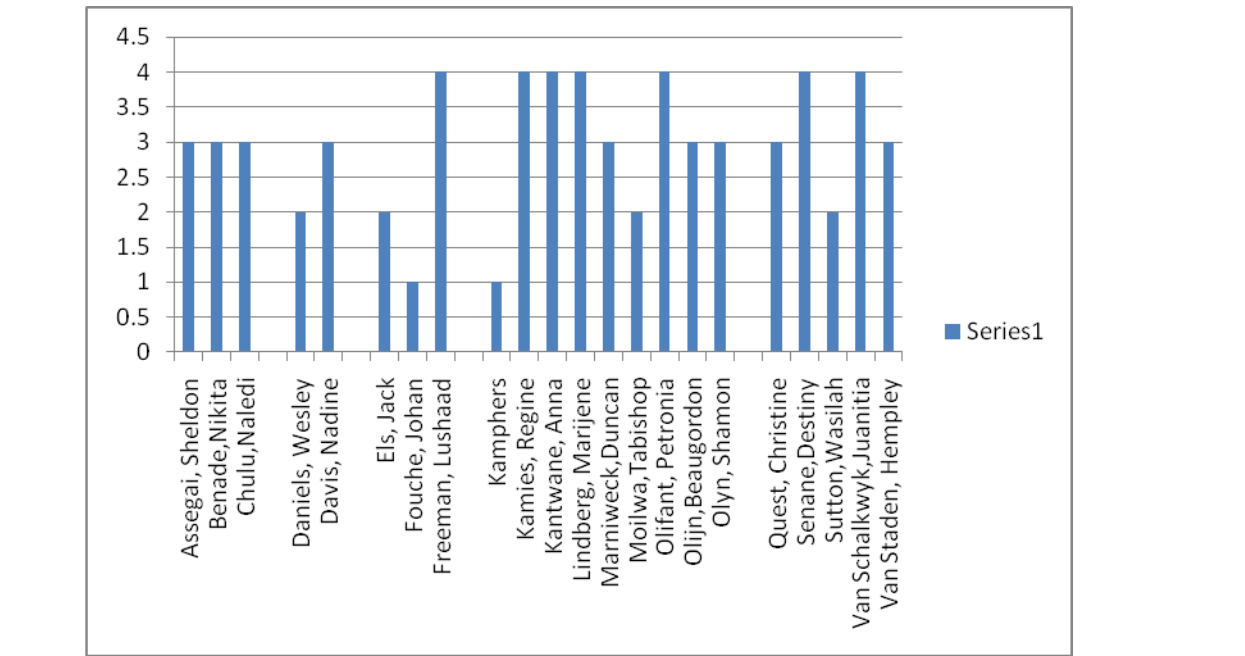


BYLAE 17: KONTROLEGROEP SE LEESSTATISTIEK DESEMBER 2009

	Assegai, Sheldon
3	
	Benade, Nikita
3	
	Chulu, Naledi
3	
	Coetzee, Divinity
1	
	Daniels, Wesley
1	
	Davis, Nadine
3	
	Dumas, Armand
3	
	Els, Jack
1	
	Fouche, Johan
1	
	Freeman, Lushaad
3	
	Herbst, Catherine
3	
	Kampfers, Elrico
1	
	Kamies, Regine
3	
	Kantwane, Anna
2	
	Lindberg, Marijane
3	
	Marniweck, Duncan
2	
	Moiilwa, Tabishop
1	
	Mpepanduku, IngazT
4	
	Olifant, Petronia
3	
	Olijn, Beaugordon
2	
	Olyn, Shamon
2	
	Pretorius, Brendon
2	
	Quest, Christine
2	
	Senane, Destiny
3	
	Sutton, Wasilah
2	
	Schalkwyk, Juanitia
3	
	Van Staden, Hempley
3	



	20 10 Gr 5 A	Assegai, Sheldon
	3	Benade, Nikita
	3	Chulu, Naledi
	2	Daniels, Wesley
	3	Davis, Nadine
	2	Els, Jack
	1	Fouche, Johan
	4	Freeman, Lushaad
	1	Kamphers
	4	Kamies, Regine
	4	Kantwane, Anna
	4	Lindberg, Marijane
	3	Marniweck, Duncan
	2	Moiwa, Tabishop
	4	Olifant, Petronia
	3	Olijn, Beaugordon
	3	Olyn, Shamon
	3	Quest, Christine
	4	Senane, Destiny
	2	Sutton, Wasilah
	4	Van Schalkwyk, Juanitia
	3	Van Staden, Hempley



BYLAE 19: BIBLIOTEEKSTATISTIEK VAN 2007 TOT 2010

BIBLIOTEEKSTATISTIEK VAN EKSPERIMENTELE GROEP VAN 2007 TOT 2010														
<u>NAME VAN EKSP. GROEP</u>	<u>2007 LID</u>	<u>2008 LID</u>	<u>2009 LID</u>	<u>2010 LID</u>	<u>B.FIELD BIB</u>	<u>GREENP.BIB</u>	<u>Galeshewe</u>	<u>Totaal van boeke 2008-2010</u>	<u>2008 Leespunt</u>	<u>2008 BOEKE</u>	<u>2009 Leespunt</u>	<u>2009 Boeke(gemiddeld)</u>	<u>2010 leespunt</u>	<u>2010 BOEKE (gemiddeld)</u>
1. Booysen, Marlon	Nee	Ja			Ja			57	3	0	4	27	3	30
2. Coetzee, Emmanuel	Nee	Nee	Nee	Ja	Nee	Ja			3		3		2	
3. Calitz, Erika	Nee	Ja			Ja			24	2	6	2	9	2	9
4. Gresse, Franz	Nee	Ja			Ja			0	3	0	2		3	
5. January, John-Wayne	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee			3	0	3		2	0
6. Juries, Rosslyn	Ja				Ja			182	4	58	3	62	4	62
7. Mackay, Ronaldo	Nee	Nee	Nee	Ja	Ja			12	3		3	6	4	6
8. Melaat, Samantha	Nee	Ja			Ja			159	4	9	4	75	4	75
9. Moatlodi, Modisa	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee			3		4		4	
10. Oliphant, Karabo	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee			4		4		4	
11. Philips, Jacoline	Nee	Nee	Nee	Ja	Nee		Ja	12	2		3		3	12
12. Steyl, Marilyn	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee			4		4		4	
13. Steytler, Jessica	Nee	Ja			Ja			35	3	6	2	14	3	15
14. Van Rooyen, Tariq	Nee	Nee	Nee	Ja	Ja			80	4	0	4	40	4	40
15. Van der Linde, Allison	Nee	Nee	Nee	Ja	Nee	Ja bl			3		4		4	
16. Van Wyk, Juandre	Nee	Ja			Ja			10	3	5	3		2	5
17. Visser, Antoinette	Nee	Ja			Ja			55	3	28	4	13	4	14
18. Williams, Jodine	Nee	Nee	Nee	Ja	Nee	Ja			4		4		4	
	1	7	0	6	10	4								
Slegs 2008 se boeke vir die jaar is verskaf. 2009 en 2010 is as een totaal gegee. Die totaal word deur 2 jaar verdeel en by 2009 en 2010 gewys. Die totaal is die getal soos deur Biblioteek Statistiek gegee.														
Bl=Blacklist /swartlys weens boeke wat laat was en uitstaande boete														

BYLAE 20: Verslae van leerders.

(Verslag van onderhoude, huisbesoek en punte)

VERSLAE VAN AMANDELBOOM LEESPROJEK

Onderhoude en opsommings:

1. Marlon Booyesen
2. Erica Calitz
3. Emmanuel Coetzee
4. Franz Gresse
5. John Wayne January
6. Rosslyn Juries
7. Ronaldo Mackay
8. Samantha Melaat
9. Modisa Moatlodi
10. Karabo Oliphant
11. Jacolien Phillips
12. Marilyn Steyl
13. Jessica Steytler
14. Tariq van Rooyen
15. Allison Van der Linde
16. Juandre van Wyk
17. Antoinette Visser
18. Jodine Williams

1. VERSLAG: MARLON BOOYSEN

FOTO



- Naam: Marlon Booysen
- Foto: Pa (Andre Booysen, Marlon, Ma (Lizel en Logan)
- Adres: Prior Place 36, Beaconsfield, Kimberley.
- Het die ouers na die ateljee gekom vir 'n tuisbesoek om 'n video te maak: Ja.
- Beide ouers? Ja.
- **Inligtingsbrief gegee? Ja.**
- **Toestemmingsbrief gegee? Ja.**
- Onderhoud met ouers by hulle huis: Ja, met die ma en pa.
- Huisbesoek: Ja
- Lid van die biblioteek: Ja
- Rede: (indien nie lid is) N.v.t
- Oplossing: N.v.t
 - OPSOMMING VAN HUISBESOEK:
 - Die huis is netjies. Dis baie sentraal geleë tussen die biblioteek en die skool.
 - Ek het die waarde van lees verduidelik en wat dit vir hulle kinders se toekoms kan beteken.
 - Ek het die ouers gelukgewens dat hulle moeite doen om hulle kind te ondersteun met die lees.
- ONDERWYSERES SE VERSLAG : Mev. Oliphant (12 Februarie 2009)
 - Vlotheid van lees verg aandag.
- AANVANKLIKE LEESPUNT 2007: 2
- JUNIE LEESPUNT 2008: 3
- DESEMBER LEESPUNT 2008: 3

- DESEMBER 2009: 4
- JUNIE 2010: 3
 - ONDERHOUD MET OUERS VAN LEESGROEP
 - AGTERGROND:
 - Pa: André Booysen (31)
 - Werk: Spoornet w(053 8383265
 - Tel:
 - MA: Lizel : 31 jaar oud
 - Sel: 083 2796730
 - WERK: Huisvrou
 - KINDERS: 2
- NAME: Marlon(10), Logan (3),
- Is die pa 'n leser: Nee
- Is die ma 'n leser: Nee
- Hoe gereeld neem julle jul kind na die biblioteek? 2 x per week. Hy stap self. Dis naby
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? N.v.t.
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens vervoer? N.v.t.
- Stel jy nie belang nie? N.v.t.
- Dink jy lees is belangrik vir jou kind? Ja
- Wattter tipe leesstof is in die huis? Tydskrifte en koerante.
- Is jy bewus van die leesprojek wat met jou kind gedoen is? Ja
- Kon jy 'n verandering by jou kind sien? Ja
- Wat was die verandering? Hy hakkell baie minder. Hy het meer selfvertroue. Hy lees nou ook hardop en sy skoolwerk het verbeter.
- Sou jy wou sien dat jou kind verdere lees-onderrig met behulp van drama kry? Ja
- Lid van Biblioteek: Ja

SKOOLRAPPORT 2010 JUNIE

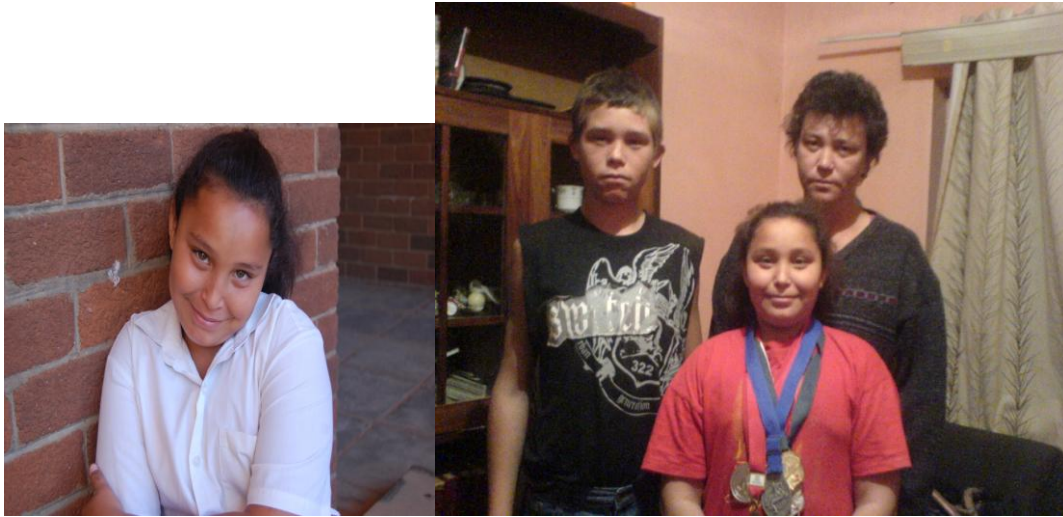
Afrs	69%	3
Eng	81%	4
Wisk	73%	4
Nw	64%	3
Tegn	89%	4
Kuns Kultuur	69%	3
LO	90%	4
Ekon.wet.	78%	4
Sos.wet.	84%	4

Gemiddeld: 77% = 4

2. VERSLAG VAN ERICA CALITZ

Sy bly in 'n woonstel in Beaconsfield by haar ma. Haar pa is 'n paar maande gelede oorlede.

fotos



VERSLAG

- Naam: Erica Calitz
- Foto:
- Adres: Impalahof 9, Beaconsfield, Kimberley.
- Het die ouers na die ateljee gekom vir 'n tuisbesoek om 'n video te maak: Ja.
- Beide ouers? Pa was op daardie tydstip siek.
- **Inligtingsbrief gegee? Ja**
- **Toestemmingsbrief gegee? Ja**
- Onderhoud met ouers by hulle huis: Ja, met die ma en twee boeties.
- Huisbesoek: Ja
- Lid van die biblioteek: Ja (**Volgens Erika het sy nie 'n kaart nie – sal by biblioteek uitvind.**)
- Rede: (n.v.t. Is lid van die biblioteek).
- Oplossing: N.v.t.
- OPSOMMING VAN HUISBESOEK: Die huis is bietjie deurmekaar. Ek glo dis weens 'n gebrek aan spasie. Die fiets is in die sitkamer. Ek glo as dit buite staan, sal dit seker gesteel word. Die ma lyk vir my moeg. Dis sekerlik nie maklik om 'n gesin aan die gang te hou sonder die pa nie.
 - Die ma gee om vir die kinders. Sy was ook besorg oor die ander boetie, Johan (Skroef) wat sukkel om te lees. Dit klink vir my of hy disleksies kan wees. Hy is in N.J. Heyns.
 - Erica het boekies gehad om vir my te wys, dat sy steeds lees. As ek egter na haar rapport kyk, lyk dit asof haar punte agteruitgaan. Dit kan natuurlik ook toegeskryf word aan die trauma en verwerking van haar pa se dood.

- **ONDERWYSERES SE VERSLAG : Mev. Oliphant (12 Februarie 2009)**
 - Sukkel met woordherkenning van meerlettergrepige woorde. Lees woord-vir-woord.
- AANVANKLIKE LEESPUNT 2007: 2
- JUNIE LEESPUNT 2008: 3
- DESEMBER LEESPUNT 2008: 3
- DESEMBER 2009: 3
- JUNIE 2010: 2
 - **ONDERHOUD MET OUERS VAN LEESGROEP**
 - AGTERGROND:
 - Pa: Willem (oorlede)
 - Werk: N.v.t.
 - MA: Johanna
 - WERK: Diensprodukte: Houtwerk
 - Tel: 084 3383994
 - KINDERS: Willem (16), Johan (14), Jacques (6)
 - NAAM van DEELNEMER: Erica Calitz
- Is die pa 'n leser: Nee. Hy was blind, toe hy geleef het.
- Is die ma 'n leser: Ja, maar het te min tyd.
- Hoe gereeld neem julle jul kind na die biblioteek? Elke tweede dag. Erica bly naby die biblioteek. Die skool is omtrent by die biblioteek, en sy kan na skool daar aangaan.
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? Erica stap self.
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens vervoer? N.v.t.
- Stel jy nie belang nie? N.v.t.
- Dink jy lees is belangrik vir jou kind? Ja
- Wattter tipe leesstof is in die huis? Boeke, tydskrifte.
- Is jy bewus van die leesprojek wat met jou kind gedoen is? Ja
- Kon jy 'n verandering by jou kind sien? Ja. Sy besoek die biblioteek, voor sy gaan stoei. Sy het dit self gevra.
- Wat was die verandering? Haar skoolwerk het aanvanklik verbeter.
- Sou jy wou sien dat jou kind verdere lees-onderrig met behulp van drama kry? Ja
- LID VAN DIE BIBLIOTEEK: Ja.

SKOOLRAPPORT 2010 JUNIE

Afrs	59%	3
Eng	56%	3
Wisk	59%	3
Nw	55%	3
Tegn	79%	4
Kuns Kultuur	60%	3
LO	60%	3
Ekon.wet.	68%	3
Sos.wet.	34%	1

Gemiddeld 59% = 2

3. VERSLAG: EMMANUEL COETZEE

FOTO



- Naam: Emmanuel Coetzee
- Foto: (Cynthia (tannie) Rabang , Ishmael, Emmanuel en Kevin
- Foto 3 : Joyce Coetzee (ma), Carmen en Isak (pa)
- Adres: A 124 - Bitterberrystraat 32, Groenpunt, Kimberley.
- Het die ouers na die ateljee gekom vir 'n tuisbesoek om 'n video te maak: Nee.
- Beide ouers? Nee
- **Inligtingsbrief gegee? ja**
- **Toestemmingsbrief gegee? ja.**
- Onderhoud met ouers by hulle huis: Ja
- Huisbesoek: ja
- Lid van die biblioteek: Greenpoint Biblioteek: ja
- Rede: Besoek nie biblioteek gereeld nie. Vrou is baie onvriendelik. Haar naam is Lucretia.

- Oplossing: (Ek sal met die hoofbibliotekaris praat daaroor. Moedig tog die ouers aan om die kind daar te kry.)
 - **OPSOMMING VAN HUISBESOEK:** Hulle bly in 'n sinkhuisie. Verdeel in 'n kombuis, 2 slaapkamers en sitkamer. Die suster van die ma sien om na die kinders. Daar is ook 'n blinde suster wat by die huis omsien na die kinders. Almal is goed versorg. Die ma werk voltyds.
 - Ek het die waarde van lees verduidelik en wat dit vir hulle kinders se toekoms kan beteken.
 - Die ouers is baie netjies en goed versorg.
- **ONDERWYSERES SE VERSLAG : Mev. Oliphant (12 Februarie 2009)**
 - Hy het van ander skool gekom. Hy is Afrikaans. Die aanpassing is vir hom groot by die nuwe skool.
- AANVANKLIKE LEESPUNT DESEMBER 2007: 1
- JUNIE LEESPUNT 2008: 2
- DESEMBER LEESPUNT 2008: 2
- DESEMBER 2009: (steeds in Graad 3) 2
- JUNIE 2010 (NOU IN GRAAD 4B): 3
 - **ONDERHOUD MET OUERS VAN LEESGROEP**
 - AGTERGROND:
 - Pa: Isak Mogossi (35)
 - Werk: Bietjie Hout - Kaapstadweg
 - Tel: -
 - MA: Joyce Coetzee
 - Sel: 073 8152 019
 - WERK: R5 Winkel (naby Binnelandse Sake)
 - KINDERS: 2
- NAME: Emmanuel (10); Carmen (3)
- Is die pa 'n leser: Nee
- Is die ma 'n leser: Nee
- Hoe gereeld neem jy jou kind na die biblioteek? (1x elke twee weke)
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? (nee)
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens vervoer? (nee)
- Stel jy nie belang nie? N.v.t.
- Dink jy lees is belangrik vir jou kind? Ja
- Watter tipe leesstof is in die huis? Koerante en Huisgenoot
- Is jy bewus van die leesprojek wat met jou kind gedoen is? Ja
- Kon jy 'n verandering by jou kind sien? Ja
- Wat was die verandering? Sy Afrikaans is baie beter.
- Sou jy wou sien dat jou kind verdere lees-onderrig met behulp van drama kry? Ja
- Lid van Biblioteek: Ja, Groenpunt Biblioteek

SKOOLRAPPORT 2010 JUNIE Graad 4

Afrs		3
Eng		2
Wisk		4
Nw		3
Tegn		3
Kuns Kultuur		3
LO		2
Ekon.wet.		3
Sos.wet.		1

Gemiddeld: 3

4. VERSLAG: FRANZ GRESSE

FOTO



- Naam: Franz Gresse
- Foto:
- Adres: Frederickplek 54, Beaconsfield, Kimberley.
- Het die ouers na die ateljee gekom vir 'n tuisbesoek om 'n video te maak: Ja.
- Beide ouers? Nee
- Inligtingsbrief gegee? Ja.
- Toestemmingsbrief gegee? Ja.
- Onderhoud met ouers by hulle huis: Ja, met die ma.
- Huisbesoek: Ja
- Lid van die biblioteek: Ja
- Rede: (indien nie lid is) N.v.t
- Oplossing: N.v.t
 - OPSOMMING VAN HUISBESOEK:
 - Die huis is netjies. Dis baie sentraal geleë tussen die biblioteek en die skool.
 - Ek het die waarde van lees verduidelik en wat dit vir hulle kinders se toekoms kan beteken. Die ma is 'n onderwyseres. Sy is baie sorgsaam en hy is baie goed versorg.
- **ONDERWYSERES SE VERSLAG : Mev. Oliphant (12 Februarie 2009)**
 - Hy hakkell baie. Hy het wel liefde vir lees ontwikkel.
- AANVANKLIKE LEESPUNT 2007: 3
- JUNIE LEESPUNT 2008: 3
- DESEMBER LEESPUNT 2008: 3
- DESEMBER 2009: 2
- JUNIE 2010: 3
 - **ONDERHOUD MET OUERS VAN LEESGROEP**
 - **AGTERGROND:**
 - **Pa:** Franz (36)
 - **Werk:** Dieselmeganikus by Sweiskor
 - **Tel:**

- MA: Petro : 35 jaar oud
- Sel: 072 5968128 053-8420888
- WERK: Beaconsfield Kliniek
- KINDERS: 3
- NAME: Franz(11), Cindy (14), Chantal (7)
- Is die pa 'n leser: Ja
- Is die ma 'n leser: Nee
- Hoe gereeld neem julle jul kind na die biblioteek? 1 x per week.
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? N.v.t.
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens vervoer? N.v.t.
- Stel jy nie belang nie? N.v.t.
- Dink jy lees is belangrik vir jou kind? Ja
- Watter tipe leesstof is in die huis? Boeke, Huisgenoot, ander tydskrifte en koerante.
- Is jy bewus van die leesprojek wat met jou kind gedoen is? Ja
- Kon jy 'n verandering by jou kind sien? Ja
- Wat was die verandering? Hy hakkell baie minder. Hy het meer selfvertroue. Hy lees nou ook hardop en sy skoolwerk het verbeter.
- Sou jy wou sien dat jou kind verdere lees-onderrig met behulp van drama kry? Ja
- Lid van Biblioteek: Ja **(nee volgens die kind, hy lees by die biblioteek)**

SKOOLRAPPORT 2010 JUNIE

Afrs	60%	3
Eng	57%	3
Wisk	57%	3
Nw	63%	3
Tegn	89%	4
LO	70%	4
Kuns Kultuur	62%	3
Ekon.wet.	73%	4
Sos.wet.	69%	3

Gemiddeld 67% = 3

5. VERSLAG VAN JOHN WAYNE JANUARY



VERSLAG

- Naam: John Wayne January
- Foto: Aangeheg (Ouma Martha Beyers en John Wayne. Sy familie met foto 2, die Tannie, Ouma, John Wayne, Brendon en tannie se seuntjie)
- Adres: Blackingstr 17, Beaconsfield.
- Het die ouers na die ateljee gekom vir 'n tuisbesoek om 'n video te maak: Nee.
- Beide ouers? Nvt
- **Inligtingsbrief gegee? Ja**
- **Toestemmingsbrief gegee? Ja**
- Onderhoud met ouers by hulle huis: Ja, met die ouma. Die ma bly in Greenpoint.
- Huisbesoek: Ja
- Lid van die biblioteek: Nee; ouma het beloof om hom te vat, maar het nie.
- Rede: Nie geweet hoe dit werk nie. Was bang as daar uitgawes is, dan is dit haar koste.(Hulle bly baie naby aan die Biblioteek)
- Oplossing: Die ouma sal eerskomende Maandag, biblioteekkaartjies gaan kry. Sy het nie die belangrikheid van lees besef nie. John Wayne kan self na die biblioteek stap. (dit het nie gerealiseer nie).

- **OPSOMMING VAN HUISBESOEK:** Die huis is netjies. Die ouma werk 4 dae en is dan 4 dae af. Sy werk by die Casino. Wat 'n held! Sy sien om na haar twee dogters se kinders en het ook 'n jongste seun in N.J. Heyns (wat dui op 'n leerprobleem of geremdheid. Hy is tans baie opstandig en wil nie skool toe gaan nie. Hy doen sweis as 'n ambag by skool. Hy erken dat hy glad nie van lees hou nie. Die pa, haar man is dood. John Wayne stap huistoe. Die ouma besef die waarde van lees. Sy het nie geweet hoe werk die biblioteek nie. Sy het Standard 5 en is baie trots op haar oorlede man wat ook net Standard 6 gehad het, maar tot die hoogste rang gevorder het in sy beroep. Hy was verantwoordelik en voorman by Spoornet. Die dogter, Ronel, bly in Groenpunt en werk. Die stiefpa, Greg is goed vir die kinders. Hulle het almal gevoel dat die skool baie goed is vir die kinders en daarom het hulle liewers die kinders by die ouma waar hulle na 'n beter kan skool kan gaan, laat bly.
 - Ek het die waarde van lees verduidelik en wat dit vir die kinders se toekoms kan beteken. Ek sal opvolg met die biblioteek en kaartjies.
- **ONDERWYSERES SE VERSLAG : Mev. Oliphant (12 Februarie 2009)**
 - Daar was nie 'n verandering in sy lees nie.
- AANVANKLIKE LEESPUNT 2007: 2
- JUNIE LEESPUNT 2008: 3
- DESEMBER LEESPUNT 2008: 3
- Desember 2009: 3
- Junie 2010: 2
 - **ONDERHOUD MET OUERS VAN LEESGROEP**
 - **AGTERGROND:**
 - **Pa:** (stiefpa): Greg 29 jaar oud
 - **Werk:** Spoornet
 - **Tel:** -
 - **MA:** Ronel : 31 jaar oud
 - **Sel:** 073 473 6095
 - **WERK:** Prestige Skoonmaak Dienste
 - **Ouma F:** 053 832 7314 Tel w:
 - **Tel:** 073 841 3445
 - **KINDERS:** 3
 - **NAME:** John Wayne
- **Is die pa 'n leser:** Ja, Koerante en boeke
- **Is die ma 'n leser:** Nee
- **Hoe gereeld neem julle jul kind na die biblioteek?** Glad nie.
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? NVT
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens vervoer? Nee
- Stel jy nie belang nie? Nee, dis nie dit nie. Ek het nie besef dis belangrik nie. Ek was bang die kinders mors met die boeke en dan is dit my kostes.
- Dink jy lees is belangrik vir jou kind? Ja

- Watter tipe leesstof is in die huis? Koerante- Volksblad, Noordkaap, Kitsnuus en Boekies met CD's wat bestel is.
- Is jy bewus van die leesprojek wat met jou kind gedoen is? Ja
- Kon jy 'n verandering by jou kind sien? Ja
- Wat was die verandering? Hy het verswak. Daar is nie by die lees uitgekom nie.
- Sou jy wou sien dat jou kind verdere lees-onderrig met behulp van drama kry? Ja

SKOOLRAPPORT 2010 JUNIE

Afrs		3
Eng		2
Wisk		2
Nw		2
Tegn		3
LO		2
Kuns Kultuur		3
Ekon.wet.		4
Sos.wet.		3

Gemiddeld : 3

6. VERSLAG: ROSSLYN JURIES- wenner



Rosslyn was die top leser in 'n jaar se tyd. Sy het 58 boeke gelees. Sy het ook 'n probleem met hakkel. Ek het ondervind dat haar hakkel heeltemal oorkom word, wanneer ons in groepwerk die werk saam lees en vertolk. As 'n prys het Rosslyn vir 'n jaar by my kon ekstra dramaklasse neem. Sy het 6 maande daarvan kon bywoon, maar weens 'n gebrek aan vervoer, het sy nie die jaar se klasse voltooi nie.

- Naam: Rosslyn Juries
- Foto: Rosslyn, haar ma en sussie; Rosslyn en ek by haar huis waar ek vir haar lees.
- Adres: Eerste Laan 3, Greenside, Kimberley.
- Het die ouers na die ateljee gekom vir 'n tuisbesoek om 'n video te maak: Ja.
- Beide ouers? Net die ma.
- Inligtingsbrief gegee? JA
- Toestemmingsbrief gegee? JA
- Onderhoud met ouers by hulle huis: Ja, met die ma. Die ouma en oupa was ook daar.
- Huisbesoek: Ja
- Lid van die biblioteek: Ja.
- Rede: (indien nie lid is) N.v.t
- Oplossing: N.v.t
 - OPSOMMING VAN HUISBESOEK:
 - Die huis is netjies. Dis nie regtig in stapafstand van die biblioteek nie. Die ma sorg wel dat hulle gereeld by die biblioteek kom.
 - Ek het die waarde van lees verduidelik en wat dit vir haar kinders se toekoms kan beteken.
 - Die ma besef baie goed wat die waarde van lees is. Al die kinders lees baie en van kleins af sorg sy dat hulle almal die biblioteek besoek. Dis 'n vaste gewoonte om elke Woensdag saam met haar kinders na die biblioteek te stap. Die ma is voltyds by die huis. Die oudste suster, Nadine, het ook 'n sertifikaat vir Lees gekry. Met my besoeke by die skool, het Rosslyn sonder versuim, elke keer 'n nuwe boek by haar gehad. Sy was eerste in die kompetisie met 58 boeke wat sy in die jaar gelees het.
- ONDERWYSERES SE VERSLAG : Mev. Oliphant (12 Februarie 2009)
 - Haar leesliefde was duidelik sigbaar. Elke geskikte tyd het sy 'n boek uitgehaal om te lees. Sy het gesukkel met hinkel.
- AANVANKLIKE LEESPUNT DES 2007: 3
- JUNIE LEESPUNT 2008: 3
- DESEMBER LEESPUNT 2008: 4
- DESEMBER 2009: 3
- JUNIE 2010: 4
 - ONDERHOUD MET OUERS VAN LEESGROEP
 - AGTERGROND:
 - Pa: Dawid Juries (47)
 - Werk: Season Star
 - Tel:
 - MA: Charmaine : 44 jaar oud
 - Sel: 082 5060038 / 0718513894
 - WERK: Huisvrou
 - KINDERS: 3
- Is die pa 'n leser: Ja

- Is die ma 'n leser: Ja
- Hoe gereeld neem jy jou kind na die biblioteek? 1 x per week.
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? N.v.t.
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens vervoer? N.v.t.
- Stel jy nie belang nie? N.v.t.
- Dink jy lees is belangrik vir jou kind? Ja
- Watter tipe leesstof is in die huis? Boeke, Huisgenoot.
- Is jy bewus van die leesprojek wat met jou kind gedoen is? Ja; Kon jy 'n verandering by jou kind sien? Ja.
- Wat was die verandering? Sy lees meer as tevore.
- Sou jy wou sien dat jou kind verdere lees-onderrig met behulp van drama kry? Ja
- Lid van Biblioteek: Ja.

SKOOLRAPPORT 2010 JUNIE

Afrs	72%	4
Eng	82%	4
Wisk	70%	4
Nw	51%	3
Tegn	94%	4
Kuns Kultuur	74%	4
LO	92%	4
Ekon.wet.	86%	4
Sos.wet.	87%	4

Gemiddeld: 4

(Die feit dat Rosslyn nie 'n beurs by Petra Myne gekry het nie, het niks met haar prestasie te doen nie, maar kon bloot wees op die seleksie van kinders na gelang van prestasie en behoefte. Dit lyk asof daar ouers is wat meer behoefte is en dit dus nodiger gehad het.)

Sy was by uitstek wat hierdie navorsing betref die WENNER van die projek, na gelang van die hoeveelheid boeke wat sy gelees het.

7. VERSLAG VAN RENALDO MACKAY



VERSLAG

- Naam: Renaldo MacKay
- Foto: Aangeheg (Quintin, Bettie, Renaldo, sussie)
- Adres: Freresingel 14, Beaconsfield.
- Het die ouers na die ateljee gekom vir 'n tuisbesoek om 'n video te maak: Nee.
- Beide ouers? Nvt
- Inligtingsbrief gegee? **Ja**
- Toestemmingsbrief gegee? **Ja**
- Onderhoud met ouers by hulle huis: Ja, die ma, pa en sus teenwoordig.
- Huisbesoek: Ja
- Lid van die biblioteek: Nee (het later lidmaatskap gekry, na die besoek)
- Rede: Nie geweet hoe dit werk nie. (Hulle bly om die hoek van die Biblioteek)

- Oplossing: Die pa sal eerskomende Saterdag biblioteekkaartjies gaan kry. Hy het nie die belangrikheid van lees besef nie. Renaldo kan self na die biblioteek stap.
- OPSOMMING VAN HUISBESOEK: Die huis is netjies. Die ma en pa werk voltyds. Renaldo stap huistoe. Die ma stel nie baie belang in die lees nie. Sy erken ook dat sy nie graag lees nie.
 - Die pa is sorgsaam teenoor Renaldo. Hy noem dat hy nou die belangrikheid van lees besef. Ek het die waarde van lees verduidelik en wat dit vir hulle kinders se toekoms kan beteken. Ek sal opvolg met die biblioteek en kaartjies.
 - Sy pa het vir hom biblioteekkaartjies gekry, na die besoek.
- **ONDERWYSERES SE VERSLAG : Mev. Oliphant (12 Februarie 2009)**
 - Hy het meer belangstelling in lees begin toon.
- AANVANKLIKE LEESPUNT 2007: 2
- JUNIE LEESPUNT 2008: 3
- DESEMBER LEESPUNT 2008: 3
- DESEMBER 2009: 4
- JUNIE 2010: 4
 - **ONDERHOUD MET OUERS VAN LEESGROEP**
 - AGTERGROND:
 - Pa: Quintin: 36 jaar oud
 - Werk: krygspraktisyn
 - Tel: 083 937 9377
 - MA: Bettie : 40 jaar oud
 - WERK: Admin. Beampte vir Maatskaplike Dienste
 - F: 053 8713611 Tel w: 874 9280
 - Tel: 079 9 02 02 81
 - KINDERS: 3
 - NAME: Renaldo (11)
- Is die pa 'n leser: Ja, Koerante (DFA, Daily Sun)
- Is die ma 'n leser: Nee
- Hoe gereeld neem julle jul kind na die biblioteek? Glad nie.
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? NVT
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens vervoer? Nee
- Stel jy nie belang nie? Nee, dis nie dit nie. Ek het nie besef dis belangrik nie.
- Dink jy lees is belangrik vir jou kind? Ja
- Wattter tipe leesstof is in die huis? Huisgenoot, Koerante- DFA, Glamour, Tv Plus, (DSTV)
- Is jy bewus van die leesprojek wat met jou kind gedoen is? Ja
- Kon jy 'n verandering by jou kind sien? Ja
- Wat was die verandering? Sy skoolwerk en punte het verbeter.
- Sou jy wou sien dat jou kind verdere lees-onderrig met behulp van drama kry? Ja

SKOOLRAPPORT 2010 JUNIE

Afrs	85%	4
Eng	76%	4
Wisk	76%	4
Nw	69%	3
Tegn	84%	4
Kuns Kultuur	74%	4
LO	93%	4
Ekon.wet.	73%	4
Sos.wet.	74%	4
GEM	78%	4

Gemiddeld: 4

8. VERSLAG: SAMANTHA MELAAT



FOTO

- Naam: Samantha Melaat
 - Foto: Samantha, Ma en sussie.
 - Adres: Stanleystraat 8, Beaconsfield, Kimberley.
 - Het die ouers na die ateljee gekom vir 'n tuisbesoek om 'n video te maak: Ja.
 - Beide ouers? Kyk foto
 - **Inligtingsbrief gegee? Ja.**
 - **Toestemmingsbrief gegee? Ja.**
 - Onderhoud met ouers by hulle huis: Ja, met die ma.
 - Huisbesoek: Ja
 - Lid van die biblioteek: Ja
 - Rede: (indien nie lid is) N.v.t
 - Oplossing: N.v.t
-
- **OPSOMMING VAN HUISBESOEK:**
 - Die huis is netjies. Dis baie sentraal geleë tussen die biblioteek en die skool.
 - Ek het die waarde van lees verduidelik en wat dit vir hulle kinders se toekoms kan beteken.
 - Samantha het ook vir my die 3 boeke gebring wat sy by die biblioteek uitgeneem het.

•

- **ONDERWYSERES SE VERSLAG : Mev. Oliphant (12 Februarie 2009)**
 - Haar lees het baie mooi verbeter.
- AANVANKLIKE LEESPUNT 2007: 3
- JUNIE LEESPUNT 2008: 3
- DESEMBER LEESPUNT 2008: 4
- DESEMBER 2009: 4
- JUNIE 2010: 4
 - **ONDERHOUD MET OUERS VAN LEESGROEP**
 - AGTERGROND:
 - Pa: Samuel (32)
 - Werk: SAPD
 - Tel: --
 - MA: Michelle : 30 jaar oud
 - Sel: 0766979839
 - WERK: Beaconsfield Kliniek
 - KINDERS: 2
- NAME: Samantha (10), Michaela (7)
- Is die pa 'n leser: Ja, Koerante
- Is die ma 'n leser: Nee
- Hoe gereeld neem julle jul kind na die biblioteek? 2/3 keer per week.
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? Sy loop self, dis naby genoeg.
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens vervoer? N.v.t.
- Stel jy nie belang nie? N.v.t.
- Dink jy lees is belangrik vir jou kind? Ja
- Watter tipe leesstof is in die huis? Boeke van biblioteek en koerante.
- Is jy bewus van die leesprojek wat met jou kind gedoen is? Ja
- Kon jy 'n verandering by jou kind sien? Ja
- Wat was die verandering? Sy het meer belang gestel in lees en haar skoolwerk het verbeter.
- Sou jy wou sien dat jou kind verdere lees-onderrig met behulp van drama kry? Ja

SKOOLRAPPORT 2010 JUNIE

Afrs	80%	4
Eng	86%	4
Wisk	59%	3
Nw	69%	3
Tegn	80%	4
Kuns Kultuur	68%	3
Ekon.wet.	81%	4
Sos.wet.	65%	3

Gemiddeld 74% = 4

9. VERSLAG VAN MODISA MOATLODI



Dis in Galeshewe. Daar is nie 'n badkamer nie. Wel 'n toilet aan die buitekant. Die ma en pa stuur hom teen R300 per maand se taxigeld na Du Toitspan Laerskool. Hulle wil nie hulle kind in die naaste skool hê nie.



VERSLAG

- Naam: Modisa Moatlodi
- Foto: Aangeheg (Modisa en sy ma Tsidi)
- Adres: Huis 23616 Kengampu, Galeshewe.
- Het die ouers na die ateljee gekom vir 'n tuisbesoek om 'n video te maak: Nee.
- Beide ouers? Nvt
- **Inligtingsbrief gegee? Ja**
- **Toestemmingsbrief gegee? Ja**
- Onderhoud met ouers by hulle huis: Ja, net die ma teenwoordig.
- Huisbesoek: Ja
- Lid van die biblioteek: Nee
- Rede: Taxi's is duur. Dit sal R16 per keer kos om hom na die naaste biblioteek in Galeshewe te stuur.
- Oplossing: Hulle moet plan maak om vir Modisa elke tweede week daar te kry. Praat met die skool oor die inwerkstelling van hul eie biblioteek.

- OPSOMMING VAN HUISBESOEK: Die huis is netjies. Die ma is voltyds by die huis waar sy na die kinders omsien. Die kinders word met 'n taxi huistoe gebring. Die pa was nie tuis nie. Hy is 'n pensioenaris. Dit blyk volgens die ma dat hy baie vir Modisa omgee. Hy is eerder bereid om die geld vir taxi te spandeer, sodat sy kind in 'n beter skool kan wees. Dis regtig 'n area, waarin ek nie veilig gevoel het nie. Modisa het oppad soontoe gese, dat indien jy in die nag rondloop dan word jy die volgende dag dood in die sloot opgetel.
 - Die ma is sorgsaam teenoor Modisa. Sy besef wel die belangrikheid van lees. Ek het vir haar verduidelik van die waarde van lees en wat dit vir haar kind kan beteken. Ek sal opvolg met die biblioteek en kaartjies.
- **ONDERWYSERES SE VERSLAG : Mev. Oliphant (12 Februarie 2009)**
 - Hy het gebaat by woordeskat uitbreiding. Hy het ook 'n beter begrip van lees getoon.
- AANVANKLIKE LEESPUNT Des 2007: 2
- JUNIE LEESPUNT 2008: 3
- DESEMBER LEESPUNT 2008: 3
- Desember 2009 : 4
- Junie 2010: 4
 - **ONDERHOUD MET OUERS VAN LEESGROEP**
 - AGTERGROND:
 - Pa: John Louw: 62 jaar oud
 - Werk: Pensioenaris
 - MA: Tsidi: 45 jaar oud
 - WERK: Huisvrou
 - Tel: 074 3801 828 (verkeerde nommer)
 - KINDERS: ?
 - NAME: Modisa (11)
- Is die pa 'n leser: Ja ("Hy het nog al sy ou skoolboeke en is baie lief vir sy flenter woordeboek. Iemand het die nuwe een geleen en gesteel".)
- Is die ma 'n leser: Nie regtig nie. Sy het graad 7. Tswana-sprekend. Hulle probeer hul bes met die Afrikaans met Modisa.
- Hoe gereeld neem julle jul kind na die biblioteek? Glad nie.
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? Nee
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens vervoer? Ja, dis duur. R16 per keer.
- Stel jy nie belang nie? Nee, dis nie dit nie. "Ek het nie geweet hoe dit werk nie. Ek het gedink die biblioteek vra geld vir die kaartjies."
- Dink jy lees is belangrik vir jou kind? Ja
- Wattter tipe leesstof is in die huis? Huisgenoot, Koerante- DFA,
- Is jy bewus van die leesprojek wat met jou kind gedoen is? Ja
- Kon jy 'n verandering by jou kind sien? Ja
- Wat was die verandering? Die eerste kwartaal het hy gedruip en daarna het sy skoolwerk het verbeter.

- Sou jy wou sien dat jou kind verdere lees-onderrig met behulp van drama kry? Ja

SKOOLRAPPORT 2010 JUNIE

Afrs	54%	3
Eng	71%	4
Wisk	60%	3
Nw	44%	2
Tegn	83%	4
Kuns Kultuur	54%	3
LO	82%	4
Ekon.wet.	68%	3
Sos.wet.	64%	3

Gemiddeld: 64% (3)

10. VERSLAG: KARABO OLIPHANT

FOTO



- Naam: Karabo Oliphant
- Foto: Ja
- Adres: Newtonstraat 23, Beaconsfield, Kimberley
- Het die ouers na die ateljee gekom vir 'n tuisbesoek om 'n video te maak: Nee.
- Beide ouers? Nee
- **Inligtingsbrief gegee? Ja.**
- **Toestemmingsbrief gegee? Ja.**
- Onderhoud met ouers by hulle huis: Ja
- Huisbesoek: Ja
- Lid van die biblioteek: Nee. (Karabo sê nee, haar pa sê dat die kaartjie verval het. Ek het hulle aangemoedig om dit te hernu).
- Rede: (indien nie lid is) Volgens die Biblioteekrekords is sy nie lid nie. Die ma sê sy is lid.
- Oplossing: Moedig aan.
- - OPSOMMING VAN HUISBESOEK:

- Ek het die waarde van lees verduidelik en wat dit vir hulle kinders se toekoms kan beteken. Ek het ook vir hulle op die verbetering in haar punte in die tyd van die projek gewys. Sy was 'n goeie leser gewees, maar daar was tog ook 'n verbetering.
- Hulle is Tswana -sprekend in die huis. Haar punte is uitstaande vir die feit dat Afrikaans nie haar moedertaal is nie.
- **ONDERWYSERES SE VERSLAG : Mev. Oliphant (12 Februarie 2009)**
 - Sy was 'n goeie leser van die begin af. Ek kon nie vasstel hoe dit haar lees beïnvloed het nie. Haar liefde vir lees het beslis ontwikkel.
- AANVANKLIKE LEESPUNT DESEMBER 2007: 3
- JUNIE LEESPUNT 2008: 3
- DESEMBER LEESPUNT 2008: 4
- DESEMBER 2009: 4
- JUNIE 2010:4
 - **ONDERHOUD MET OUERS VAN LEESGROEP**
 - AGTERGROND:
 - Pa: Abraham Oliphant (47)
 - Werk: Bouer
 - Tel: -
 - MA: Tumie Oliphant
 - Sel: 0765119796
 - WERK: Rail to Rail
 - KINDERS: 3
- NAME: Karabo (11), Neo (15) en Sara (10)
- Is die pa 'n leser: Ja
- Is die ma 'n leser: Ja
- Hoe gereeld neem jy jou kind na die biblioteek? (1x 'n week- ek weet nie of dit waar is nie)
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? Nee, hulle bly naby die bib.
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens vervoer? nvt
- Stel jy nie belang nie? nvt
- Dink jy lees is belangrik vir jou kind? Ja
- Wattter tipe leesstof is in die huis? Tydskrifte en Geestelike boeke.
- Is jy bewus van die leesprojek wat met jou kind gedoen is? Ja
- Kon jy 'n verandering by jou kind sien? Ja
- Wat was die verandering? Haar lees het verbeter. Asook haar hardlop lees. Dis veral haar Afrikaans wat verbeter het. In die lig dat sy Tswanasprekend is, is dit vir die ouers nogal opvallend.
- Sou jy wou sien dat jou kind verdere lees-onderrig met behulp van drama kry? Ja
- Lid van Biblioteek: Volgens die Biblioteek rekords is sy nie.

SKOOLRAPPORT 2010 JUNIE

Afrs	61%	3
Eng	75%	4
Wisk	55%	3
Nw	38%	2
Tegn	87%	4
Kuns Kultuur	67%	4
LO	87%	4
Ekon.wet.	77%	4
Sos.wet.	71%	4

Gemiddeld 68% = 3

11. VERSLAG VAN JACOLIEN PHILLIPS



VERSLAG

- Naam: Jacolien Philips
- Foto: Aangeheg (Jacolien by haar tannie, Emma Phillips, en Anna (1 jr)
- Adres: 25 Smartstraat, Southridge, Kimberley
- Het die ouers na die ateljee gekom vir 'n tuisbesoek om 'n video te maak: Nee. (vervoer was 'n probleem.)
- Beide ouers? Nvt
- Inligtingsbrief gegee? Ja
- Toestemmingsbrief gegee? Ja
- Onderhoud met ouers by hulle huis: Ja, net die ma(aanneem-ma) teenwoordig.
- Huisbesoek: Ja
- Lid van die biblioteek: Nee
- Rede: Sy het nie geweet van die ligging van die naaste biblioteek nie. (Dis net so 'n paar huise van die skool af.)
- Oplossing: Ek het die waarde van lees met haar bespreek en aangemoedig om biblioteekkaartjies te kry. Ek sal opvolg.
- **OPSOMMING VAN HUISBESOEK:** Die huis is baie netjies. Die ma is voltyds by die huis waar sy na die kinders omsien. Die ma kom amper ADHD voor. Sy het gesukkel om te konsentreer toe ek met haar gesels. Ek het gevra dat sy die tv moet afsit, want dit was asof haar aandag meer by die tv was, as by die gesprek. Dis vir my vreemd dat sy na drie jaar se verblyf nie weet waar die biblioteek is nie. Sy versorg die kinders goed. Sy belowe om die biblioteekkaartjies te kry. Haar idee van boeke is tydskrifte soos die Bona, Drum ens.
 - Sy het Jacoline op 'n ouderdom van drie maande aangeneem. Sy sê dat haar suster "'n warme kop gehad het. Dan hier en dan daar." Die ma is oorlede. Toe het sy lievers vir Jacoline grootgemaak. Jacoline het Graad 3 gedruip. Sy is dus nou eers in Graad 4.

- **ONDERWYSERES SE VERSLAG : Mev. Oliphant (12 Februarie 2009)**
- Jacoline wat 'n taalprobleem gehad het, het regtig gebaat. Sy beskik oor die vermoë om vinnig te leer en die blootstelling aan die projek het haar gehelp met die taalprobleem. Hierdie jaar lees sy egter baie goed.
- AANVANKLIKE LEESPUNT DESEMBER 2007: 1
- JUNIE LEESPUNT 2008: 2
- Desember Leespunt 2008: 2
- DESEMBER 2009: 3 (sy het Graad 3 gedruip)
- JUNIE 2010: Graad 4: 3

ONDERHOUD MET OUERS VAN LEESGROEP

AGTERGROND:

Pa: (Stiefpa) Hendrik Phillips: 37 jaar oud

Werk: SENVOS – werkgewer: Wilkus Diedericks 082 8055667: Hy is voorman.

MA: (Tannie) Emma : 37 jaar oud

WERK: Huisvrou

Tel: 082 885 6011

ADRES: 25 Smartstraat, Southridge, Kimberley (HET NA DIE ONDERHOUD NA INFORMELE BEHUISING IN DIE INFORMELE VERBLYFSEKTOR VERHUIS).

KINDERS: 2

NAME: Jacolien, (10) en Emma (1)

- Is die pa(stief) 'n leser: Ja, Koerante
- Is die ma(tannie) 'n leser: Ja, Tydskrifte
- Hoe gereeld neem julle jul kind na die biblioteek? Glad nie.
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? Nee
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens vervoer? Ja (motor se venster het 'n probleem, kan nie ry nie)
- Stel jy nie belang nie? Nee, dis nie dit nie.
- Dink jy lees is belangrik vir jou kind? Ja
- Watter tipe leesstof is in die huis? Tydskrifte – Bona, Drum, Koerante – Daily Sun, Noordkaap.
- Is jy bewus van die leesprojek wat met jou kind gedoen is? Ja
- Kon jy 'n verandering by jou kind sien? Ja
- Wat was die verandering? Mooi gevorder by die skool, lees meer op haar eie in haar kamer.
- Sou jy wou sien dat jou kind verdere lees-onderrig met behulp van drama kry? Ja. Sy sal haar ook bystaan.

SKOOLRAPPORT 2010 JUNIE graad 4

Afrs	70%	4
Eng	56%	3
Wisk	54%	3
Nw	76%	4
Tegn	68%	3
Kuns Kultuur	58%	3
LO	77%	4
Ekon.wet.	70%	4
Sos.wet.	51%	3

Gemiddeld: 64,4% (3)

12. VERSLAG VAN MARILYN STEYL



VERSLAG

1. Naam: Marilyn Steyl
2. Foto: Aangeheg (Marilyn en haar ma, Dina by my ateljee – 27 Julie 2009))
3. Adres: Diskobolos Vesting Huis 508, Kimberley
4. Het die ouers na die ateljee gekom vir 'n tuisbesoek om 'n video te maak: Ja (haar ma probeer haar bes. Sy moes met 'n taxi inkom vir die onderhoud.)
5. Beide ouers? Nee
6. **Inligtingsbrief gegee? Ja**
7. **Toestemmingsbrief gegee? Ja**
8. Onderhoud met ouers by hulle huis: Ja, net die ma teenwoordig.
9. Huisbesoek: Ja
10. Lid van die biblioteek: Nee
11. Rede: Hulle bly in Diskobolos, 'n weermagkamp, baie ver van 'n biblioteek. Hulle het ook nie vervoer nie. Taxi's is duur.
12. Oplossing: Ek sal met die Biblioteekhoof praat en hoor of daar nie weer 'n mobiele biblioteek gestuur kan word. Daar was een, maar die mense het nie die boeke teruggebring nie, en die biblioteek het die diens opgeskort.
13. **OPSOMMING VAN HUISBESOEK:** Die huis lyk bietjie verwaarloos. Die ma is voltyds by die huis waar sy na die kinders omsien. Die kinders word met 'n taxi huiستoe gebring. Die pa was nie tuis nie. Dit wil nie vir my voorkom asof hy nie so baie in die kinders belangstel nie. Dit het geblyk uit 'n gesprek wat sy dogter met hom gehad het, toe ek vir haar huiستoe geneem het en langs die pad gestop het om met hom te praat.
Die ma is sorgsaam teenoor die kinders. Sy besef wel die belangrikheid van lees. Ek het vir haar verduidelik van die waarde van lees en wat dit vir haar kind kan beteken. Ek sal opvolg met die biblioteek en kaartjies. Daar was 'n biblioteek, maar weens die feit dat mense nie boeke terugbesorg is nie, is die mobiele biblioteek se dienste gestaak. Ek sal dit opvolg met die Hoofbiblioteek se bestuurder, Mnr. Fritz van Dyk.

14. ONDERWYSERES SE VERSLAG : Mev. Oliphant (12 Februarie 2009)

Sy was 'n goeie leser. Die projek het haar liefde vir lees meer ontwikkel.

15. AANVANKLIKE LEESPUNT 2007: 3

- 16. JUNIE LEESPUNT 2008: 3
- 17. DESEMBER LEESPUNT 2008: 4
- 18. DESEMBER 2009: 4
- 19. JUNIE 2010: 4

ONDERHOUD MET OUERS VAN LEESGROEP

AGTERGROND:

Pa: Fortuin Steyl: 40 jaar oud

Werk: SANW

MA: Dina Steyl : 37 jaar oud

WERK: Huisvrou

Tel: 074 3801 828

ADRES: Diskobolos Vesting Huis 508, Kimberley

KINDERS: 4

NAME: Sterousien (20); Marilyn (9); Lisa-Ann (14) Tlfancia (3mde)

1. Is die pa 'n leser: Ja
2. Is die ma 'n leser: Ja
3. Hoe gereeld neem julle jul kind na die biblioteek? 1x in twee weke
4. Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? Ja
5. Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? Ja
6. Stel jy nie belang nie? Nee, dis nie dit nie.
7. Dink jy lees is belangrik vir jou kind? Ja
8. Wattter tipe leesstof is in die huis? Huisgenoot, Koerante,
9. Is jy bewus van die leesprojek wat met jou kind gedoen is? Ja
10. Kon jy 'n verandering by jou kind sien? Ja
11. Wat was die verandering? Sy het meer begin lees. Sy het ook meer vertolkend en beter gelees.
12. Sou jy wou sien dat jou kind verdere lees-onderrig met behulp van drama kry? Ja

SKOOLRAPPORT 2010 JUNIE

Afrs		3
Eng		4
Wisk		3
Nw		3
Tegn		4
Kuns Kultuur		3
LO		4
Ekon.wet.		4
Sos.wet.		4

Gemiddeld: 4

13. VERSLAG: JESSICA STEYTLER

FOTO



- Naam: Jessica Steytler
- Foto: Jesica en familie; hul woonstel.
- Adres: Eureka-hof 17, Beaconsfield, Kimberley.
- Het die ouers na die ateljee gekom vir 'n tuisbesoek om 'n video te maak: Nee.

- Beide ouers? Nee
- **Inligtingsbrief gegee? Ja**
- **Toestemmingsbrief gegee? Ja**
- Onderhoud met ouers by hulle huis: JA
- Huisbesoek: JA
- Lid van die biblioteek: Ja
- Rede: (indien nie lid is) NVT
- Oplossing:
 - **OPSOMMING VAN HUISBESOEK:**
 - Ek het die waarde van lees verduidelik en wat dit vir hulle kinders se toekoms kan beteken. Sy is baie hiperaktief en ek probeer haar altyd met beweging in die storie betrokke kry. Mens moet spesifiek aandag aan haar gee en vir haar grense gee, waar sy naby my sit, indien ons net sit en lees. Sy is geneig om rond te dwaal en dan moet mens haar vra om naby jou te kom sit, sodat sy rustig kan wees. Toe ek haar huistoe vat, het sy genoem dat sy nog haar klere moet uitwas. Dit wil lyk asof sy baie op haarself aangewese is. Sy word egter smiddae deur haar tannie versorg. Die huis is netjies. Dit lyk asof haar pa, wat baie keer weg is, weens werk, 'n goeie band het met haar, maar tog streng is met haar. Die ma is betrokke ten opsigte van haar huiswerk en is ook baie streng met haar. Sy lyk geborge in die huis. Die pa is nie regtig lief vir lees nie, maar ek het genoem dat dit goed kan wees as hy vir Jessica op 'n Saterdag biblioteek toe kan neem. As hy vir haar kan ondersteun sal dit baie vir haar beteken.
- **ONDERWYSERES SE VERSLAG : Mev. Oliphant (12 Februarie 2009)**
 - Sy is baie hiperaktief. Lees het verbeter. Veral woordherkenning. Vlotheid het nog aandag geveer.
- AANVANKLIKE LEESPUNT DESEMBER 2007: 2
- JUNIE LEESPUNT 2008: 3
- DESEMBER LEESPUNT 2008: 3
- DESEMBER 2009: 2
- JUNIE 2010: 3
- **ONDERHOUD MET OUERS VAN LEESGROEP**
- **AGTERGROND:**
- **Pa: Eppie**
- **Werk:** 053- 8421142
- **Tel:** Fransina
- **MA:**
- **Sel:** 071 174 54168
- **WERK:** ja
- **KINDERS:** 2
- **NAME:** Jessica
- **Is die pa 'n leser:** Nee
- **Is die ma 'n leser:** Ja, tydskrifte, veral die Huisgenoot

- Hoe gereeld neem jy jou kind na die biblioteek? Elke tweede week
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? ja
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens vervoer? Sy bly naby die Biblioteek. Wil haar nie alleen soontoe laat stap nie. (ek het haar tog baie by die biblioteek gesien)
- Stel jy nie belang nie? nvt
- Dink jy lees is belangrik vir jou kind? ja
- Watter tipe leesstof is in die huis? Boeke en die Huisgenoot en moenie die Bybel vergeet nie, noem die pa.
- Is jy bewus van die leesprojek wat met jou kind gedoen is? ja
- Kon jy 'n verandering by jou kind sien? Ja,
- Wat was die verandering? Haar werk het verbeter. Die pa noem dat dit vir hom opvallend was dat haar taalgebruik verbeter het. Sy het nie meer haar taal so gemeng nie.
- Sou jy wou sien dat jou kind verdere lees-onderdig met behulp van drama kry? Ja
- Lid van Biblioteek: Ja.

SKOOLRAPPORT 2010 JUNIE

Afrs		3
Eng		3
Wisk		2
Nw		2
Tegn		4
Kuns Kultuur		4
Ekon.wet.		4
LO		4
Sos.wet.		1

Gemiddeld : 3

14. VERSLAG: TARIQ VAN ROOYEN

FOTO



- Naam: Tariq van Rooyen
- Adres: Bartle Plek 12, Beaconsfield, Kimberley.
- Het die ouers na die ateljee gekom vir 'n tuisbesoek om 'n video te maak: Ja.
- Beide ouers? Kyk foto. Dink nie so nie
- **Inligtingsbrief gegee? Ja.**
- **Toestemmingsbrief gegee? Ja.**
- Onderhoud met ouers by hulle huis: Ja, met die ma. Ma en pa is intussen geskei.
- Huisbesoek: Ja
- Lid van die biblioteek: Nee
- Rede: (indien nie lid is) Nie tyd om te neem, maar sal wel probeer. Stap wel saam met sy suster biblioteek doen.
- Oplossing: N.v.t.
 - OPSOMMING VAN HUISBESOEK:
 - Die huis is netjies. Dis baie klein. Die ma sorg baie goed vir haar kinders. Die indruk wat ek kry, is dat daar baie liefde en omgee in die huis is. Hulle het ook 'n seuntjie van die familie aangeneem. Nadeem het 'n leergeremdheid. Hy sukkel om te lees, maar is biae goed met kuns.
 - Die huis is baie sentraal geleë tussen die biblioteek en die skool.
 - Ek het die waarde van lees verduidelik en wat dit vir haar kinders se toekoms kan beteken.
 - Sy het onderneem om biblioteekkaartjies vir Tariq te kry. Die suster het haar eie kaartjies en neem Tariq soms saam. Sy noem dat Tariq haar al gevra het, dat sy hom moet vat sodat hy sy eie kaartjies kan kry.
 - Gebruik sy suster se kaartjie om boeke uit te neem. (ma het hom nie geneem vir sy eie kaartjie nie)

-
- ONDERWYSERES SE VERSLAG : Mev. Oliphant (12 Februarie 2009)
 - Van die begin af is hy 'n goeie leser. Sy leesliefde het wel ontwikkel.
- AANVANKLIKE LEESPUNT DES 2007: 3
- JUNIE LEESPUNT 2008: 3
- DESEMBER LEESPUNT 2008 : 4
- DESEMBER 2009: 4
- JUNIE 2010: 4
- ONDERHOUD MET OUIERS VAN LEESGROEP
- AGTERGROND:
- Pa: Nathan (38)
- Werk: Rekenaarverkoper: Game
- Tel:
- MA: Debbie : 37 jaar oud
- Sel: 082 5060038
- WERK: Huisvrou en dagmoeder
- KINDERS: 3
- NAME: Tariq (10), Michelé (16), Lincoln (14), Nadeem (10)
- Is die pa 'n leser: Ja
- Is die ma 'n leser: Ja
- Hoe gereeld neem jy jou kind na die biblioteek? 1 x per week.
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? N.v.t.
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens vervoer? N.v.t.
- Stel jy nie belang nie? N.v.t.
- Dink jy lees is belangrik vir jou kind? Ja
- Watter tipe leesstof is in die huis? Boeke, Huisgenoot, ander tydskrifte en koerante.
- Is jy bewus van die leesprojek wat met jou kind gedoen is? Ja
- Kon jy 'n verandering by jou kind sien? Ja.
- Wat was die verandering? Hy lees meer en maak erns met dit.
- Sou jy wou sien dat jou kind verdere lees-onderrig met behulp van drama kry? Ja
- Lid van Biblioteek: Nee. (Het na besoek wel aangesluit)
- **Kry beurs in 2010 by Petra Diamante vir akademiese prestasie wat sy skoolfonds en skoolklere vir die jaar gedek het.**

SKOOLRAPPORT 2010 JUNIE

Afrs	87%	4
Eng	78%	4
Wisk	74%	4
Nw	70%	4
Tegn	87%	4
Kuns Kultuur	98%	4
Ekon.wet.	78%	4
Sos.wet.	82%	4

Gemiddeld: 4

15. VERSLAG: ALLISON VAN DER LINDE

FOTO



- Naam: Allison van der Linde (haar ma het weer getrou, haar van was Van Wyk)
- Foto: Eustacia vd Linde, Allison en Allistair
- Adres: Blackwoodstraat 24, Groenpunt, Kimberley.
- Het die ouers na die ateljee gekom vir 'n tuisbesoek om 'n video te maak: Nee.
- Beide ouers? Nee
- **Inligtingsbrief gegee? Ja**
- **Toestemmingsbrief gegee? Ja**
- Onderhoud met ouers by hulle huis: Ja
- Huisbesoek: Ja
- Lid van die biblioteek: Sy is lid van die Groenpunt Biblioteek.
- Rede vir geen besoeke aan die biblioteek: Besoek nie graag die biblioteek nie, want die bibliotekaresse is onvriendelik met die kinders.
- Oplossing:
 - **OPSOMMING VAN HUISBESOEK:** Dis 'n eenslaapkamer huis, met aparte kombuis. Die gesin is arm, maar tog goed versorg. Die ma is by die huis.
 - Ek het die waarde van lees verduidelik en wat dit vir haar kinders se toekoms kan beteken. Ek het beklemtoon dat dit belangrik is, dat sy tog die kinders by die biblioteek uitkry, want hulle het nodig om toegang te hê tot boeke. Dit spaar haar baie lees en leerprobleme vir die toekoms.

- **ONDERWYSERES SE VERSLAG : Mev. Oliphant (12 Februarie 2009)**
 - Sy het dit baie geniet en het uitgesien na die leeslessies. Haar liefde vir lees was aangewakker en sy sou baat by nog lees-sessies.
 - AANVANKLIKE LEESPUNT DESEMBER 2007: 3
 - JUNIE LEESPUNT: 2008 3
 - DESEMBER LEESPUNT 2008: 3
 - DESEMBER 2009: 4
 - JUNIE 2010: 4
-
- **ONDERHOUD MET OUERS VAN LEESGROEP**
 - AGTERGROND:
 - Pa: Sidney (33)
 - Werk: De Beers: Maltotech
 - Tel: -
 - MA: Eustacia van der Linde (29)
 - Sel: 0780 22 3374
 - WERK: Huisvrou
 - KINDERS: 2 Allistair (8) en Allison (11)
- NAME: Allistair en Allison
 - Is die pa 'n leser: Ja
 - Is die ma 'n leser: Nee
 - Hoe gereeld neem jy jou kind na die biblioteek? Glad nie
 - Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? Die kind speel liewers
 - Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens vervoer? Nee
 - Stel jy nie belang nie? Besef nie dis so belangrik nie
 - Dink jy lees is belangrik vir jou kind? Ja
 - Wattter tipe leesstof is in die huis? Boeke (ek het niks gesien nie)
 - Is jy bewus van die leesprojek wat met jou kind gedoen is? Ja
 - Kon jy 'n verandering by jou kind sien? Ja
 - Wat was die verandering? Sy lees baie goed. Sy het op 'n stadium na die biblioteek in Groenpunt geëgaan. Sy is 'n lid daar.
 - Sou jy wou sien dat jou kind verdere lees-onderrig met behulp van drama kry? Ja.
 - Lid van Biblioteek: Ja - Groenpunt

SKOOLRAPPORT 2010 JUNIE

Afrs	78%	4
Eng	65%	3
Wisk	59%	3
Nw	66%	3
Tegn	83%	4
Kuns Kultuur	67%	3
LO	82%	4
Ekon.wet.	72%	4
Sos.wet.	53%	3

Gemiddeld : 4

16. VERSLAG: JUANDRÉ VAN WYK



FOTO



- Naam: Juandré van Wyk

- Foto: Juandre en ouma voor huis.
- Adres: Kruckstraat 568, Allexanderfontein, SANW, Kimberley.
- Het die ouers na die ateljee gekom vir 'n tuisbesoek om 'n video te maak: Nee.
- Beide ouers? Nee
- **Inligtingsbrief gegee? JA**
- **Toestemmingsbrief gegee? JA**
- Onderhoud met ouers by hulle huis: ja
- Huisbesoek: Ja
- Lid van die biblioteek: ja
- Rede: (indien nie lid is) nvt
- Oplossing:
 - **OPSOMMING VAN HUISBESOEK:**
 - Ek het die waarde van lees verduidelik en wat dit vir hulle kinders se toekoms kan beteken.
 - Die pa het genoem dat hy besef hoe belangrik lees is. Hy is egter ongelukkig oor die feit dat Juandre nie wil lees nie. Hy probeer hom verplig om dit te doen, maar Juandre is baie onwillig. Die pa stop na skool by die biblioteek sodat hulle boeke kan uitneem.
 - Ek het vir Juandre, terwyl ek die huisbesoek gedoen het by my laat sit om te lees. Hy het redelik glad gelees. Hier en daar gesukkel met 'n moeilike woord wat hy heeltemal verkeerd uitspreek, omdat hy die woord raai.
 - Die probleem is dus nie iets soos disleksie nie. Toetsing in sy geval sal van groot waarde en tot voordeel vir hom wees.
- **ONDERWYSERES SE VERSLAG : Mev. Oliphant (12 Februarie 2009)**
 - Was aanvanklik huiwerig om te lees, maar was later meer vrymoedig. Woordherkenning het in 'n mate verbeter, maar vlotheid het ontbreek.
- AANVANKLIKE LEESPUNT DESEMBER 2007: 2
- JUNIE LEESPUNT 2008: 3
- DESEMBER LEESPUNT 2008: 3
- DESEMBER 2009: 3
- JUNIE 2010: 2
- **ONDERHOUD MET OUERS VAN LEESGROEP**
- **AGTERGROND:**
- **Pa: J.R. VAN WYK (39)**
- **Werk: SANW**
- **Tel: 074 502 0673 (w) 053 8303076**
- **MA: RODEA van Wyk (39)**
- **Sel: 084 889 0675**
- **WERK: Huisvrou**
- **KINDERS: 3**
- NAME:** Juandre (10), Clinton (6), Ephraim (16)

- Is die pa 'n leser: ja
- Is die ma 'n leser: nee
- Hoe gereeld neem jy jou kind na die biblioteek? Baie gereeld, net na skool stop hulle by biblioteek
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? NVT
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens vervoer? NVT
- Stel jy nie belang nie? NVT
- Dink jy lees is belangrik vir jou kind? ja
- Wattter tipe leesstof is in die huis? Tydskrifte
- Is jy bewus van die leesprojek wat met jou kind gedoen is? Ja
- Kon jy 'n verandering by jou kind sien? Ja
- Wat was die verandering? Daar was 'n verbetering in sy belangstelling vir lees.
- Sou jy wou sien dat jou kind verdere lees-onderrig met behulp van drama kry? Ja.
- Lid van Biblioteek: Ja

SKOOLRAPPORT 2010 JUNIE

Afrs	42%	2
Eng	43%	2
Wisk	34%	1
Nw	50%	3
Tegn	83%	4
Kuns Kultuur	50%	3
LO	53%	3
Ekon.wet.	59%	3
Sos.wet.	34%	1

Gemiddelde persentasie: 49,8% - 2

17. VERSLAG: ANTOINETTE VISSER

FOTO



- Naam: Antoinette Visser
- Foto: Helena Visser (ma) Danie Visser (pa), Dewald en Antoinette.
- Adres: Shackletonst 20, Southridge, Kimberley.
- Het die ouers na die ateljee gekom vir 'n tuisbesoek om 'n video te maak: Ja.
- Beide ouers? Nee.
- **Inligtingsbrief gegee?** Ja
- **Toestemmingsbrief gegee?** Ja
- Onderhoud met ouers by hulle huis: Ja
- Huisbesoek: Ja
- Lid van die biblioteek: Ja
- Rede: (indien nie lid is) nvt
- Oplossing: nvt
 - OPSOMMING VAN HUISBESOEK:
 - Ek het die waarde van lees verduidelik en wat dit vir haar kinders se toekoms kan beteken. Antoinette het in 2008, die jaar van die projek 28 boeke gelees. Dis gemonitor deur die biblioteek. Sy was tweede in die groep wat boeke uitgeneem het. Haar ma besef die waarde van lees en probeer haar elke tweede week by die biblioteek kry. Dis nie vir haar so maklik met haar werk nie. Dis ook te ver om te stap. Antoinette is 'n baie goeie student en haar punte is uitstaande.
 - Dis net vir my opvallend, dat hulle almal swak aangetrek is. Amper verwaarloos. Die erf is baie verwaarloos en onnet. Tog gee die ouers baie om. Alles lyk netso ontsettend verwaarloos. Ek kan amper nie 'n verband bring tussen die kind se prestasies en hoe dit daar lyk nie. Sy doen op die stadium so goed, dat **sy 'n beurs**

gekry het vir skoolfonds en skoolklere. Dis nie vir my duidelik of hulle finansieel baie swaar kry nie, maar dit wil so voor kom.

- **ONDERWYSERES SE VERSLAG : Mev. Oliphant (12 Februarie 2009)**

- Sy het meer belangstelling in lees begin toon.
- AANVANKLIKE LEESPUNT DESEMBER 2007: 3
- JUNIE LEESPUNT 2008: 3
- DESEMBER LEESPUNT 2008: 3
- DESEMBER 2009: 4
- JUNIE 2010 : 4
- **ONDERHOUD MET OUERS VAN LEESGROEP**
- AGTERGROND:
- Pa: Danie Visser
- Werk: SAPS
- Tel: -
- MA: HElena
- Sel: 084 4056317
- WERK: Doggy's Parlour
- KINDERS: 2
- NAME: Dewald (9) en Antoinette (10)
- Is die pa 'n leser: Nee
- Is die ma 'n leser: ja
- Hoe gereeld neem jy jou kind na die biblioteek? Elke tweede week
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? Nee
- Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens vervoer? Nee
- Stel jy nie belang nie? nvt
- Dink jy lees is belangrik vir jou kind? ja
- Watter tipe leesstof is in die huis? Boeke en koerante
- Is jy bewus van die leesprojek wat met jou kind gedoen is? ja
- Kon jy 'n verandering by jou kind sien? Ja.
- Wat was die verandering? Sy het baie meer aandag aan haar huiswerk gegee. Sy sal nou sit en lees. Haar punte is baie beter. Sy het ook meer selfvertroue. Sy is van nature stil en kruip nou meer uit haar dop uit.
- Sou jy wou sien dat jou kind verdere lees-onderrig met behulp van drama kry? Ja, maar dis te moeilik met die vervoer. Sy het 'n borgskap by my gekry om dramaklasse by te woon, maar die ma kon haar nie vir die hele tydperk bring nie.
- Lid van Biblioteek: Ja
- **Ontvang 'n beurs by Petra Diamante vir akademiese prestasie wat haar jaar se skoolfonds en klere betaal.**

SKOOLRAPPORT NOV 2009**JUNIE 2010**

Afrs		4	
Eng		4	
Wisk		3	
Nw		4	
Tegn		4	
Kuns Kultuur		3	
LO		4	
Ekon.wet.		4	
Sos.wet.		4	

Afrs		4
Eng		4
Wisk		3
Nw		3
Tegn		4
Kuns Kultuur		4
LO		3
Ekon.wet.		4
Sos.wet.		4

Gemiddeld: 4

18. VERSLAG: JODINE WILLIAMS

FOTO



- Naam: Jodine Williams
- Foto: Jodine en haar pa
- Adres: Danomthuli 3, Groenpunt, Kimberley.
- Het die ouers na die ateljee gekom vir 'n tuisbesoek om 'n video te maak: Ja.
- Beide ouers? Ja
- **Inligtingsbrief gegee? Ja.**
- **Toestemmingsbrief gegee? Ja.**
- Onderhoud met ouers by hulle huis: Ja
- Huisbesoek: Ja
- Lid van die biblioteek: Ja, Groenpunt. (volgens die pa)
- Rede: (indien nie lid is) Volgens die kind is sy nie.
- Oplossing: Moedig aan om Biblioteek toe te gaan.
 - **OPSOMMING VAN HUISBESOEK:**
 - Ek het die waarde van lees verduidelik en wat dit vir sy kinders se toekoms kan beteken. Die huis is netjies. Hulle bly naby Groenpunt Laerskool, maar stuur tog hulle kinders na Du Toitspan Laerskool. Die skool se kinders is vir hulle beter. Die pa gee baie om en noem dat hy presies weet wat Karabo se vordering is. **Sy het so goed presteer dat sy nou 'n beurs gekry het wat die skoolfonds en skoolklere betaal.**
- **ONDERWYSERES SE VERSLAG : Mev. Oliphant (12 Februarie 2009)**
 - Sy was goeie leser van die begin af. Ek kon nie vasstel hoe dit haar lees beïnvloed het nie. Ek het egter ondervind dat haar liefde vir lees verbeter het.
- AANVANKLIKE LEESPUNT DESEMBER 2007: 3
- JUNIE LEESPUNT 2008: 4
- DESEMBER LEESPUNT 2008: 4
- DESEMBER 2009: 4
- JUNIE 2010: 4

- ONDERHOUD MET OUERS VAN LEESGROEP
 - AGTERGROND:
 - Pa: Joseph Williams (44)
 - Werk: 0785134 029/ SANW
 - Tel: 053-8383116
 - MA: Roseline (45)
 - Sel: -
 - WERK: Spoornet
 - KINDERS: 3
-
- NAME: Geraldine (20), Jodine (11), Donovan (17)
 - Is die pa 'n leser: Nee
 - Is die ma 'n leser: Ja
 - Hoe gereeld neem jy jou kind na die biblioteek? 1x elke tweede week
 - Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens werksure? Sy kan stap. Dis binne loopafstand.
 - Indien jy nie die kind kan neem nie, is dit weens vervoer? N.v.t
 - Stel jy nie belang nie? N.v.t
 - Dink jy lees is belangrik vir jou kind? JA
 - Wattter tipe leesstof is in die huis? Tydskrifte en koerante
 - Is jy bewus van die leesprojek wat met jou kind gedoen is? Ja
 - Kon jy 'n verandering by jou kind sien? Ja
 - Wat was die verandering? Sy lees met gevoel en baie vlot en haar leespunt het verbeter. Haar punte is op hierdie stadium so goed dat sy 'n **beurs by Petra Diamante gekry het wat haar skoolfonds en skoolklere betaal.**
 - Sou jy wou sien dat jou kind verdere lees-onderrig met behulp van drama kry? ja
 - Lid van Biblioteek: Ja, sy is lid van Groenpunt-biblioteek

SKOOLRAPPORT 2010 JUNIE

Afrs	74%	4
Eng	80%	4
Wisk	67%	3
Nw	71%	4
Tegn	91%	4
Kuns Kultuur	71%	4
Ekon.wet.	89%	4
Sos.wet.	95%	4

Gemiddeld: 4

